ISSN 2078-7081

Научно-методический
и теоретический журнал

СОЦИОСФЕРА

I часть

№ 3 2026

УЧРЕДИТЕЛИ
ООО Научно-издательский центр «Социосфера»
Пензенский государственный технологический университет

Главный редактор – Илона Геннадьевна Муленкова
кандидат психологических наук, доцент

Международная редакционная коллегия
К. Я. Аббасова, доктор философских наук, профессор (Баку, Азербайджан)
А. С. Берберян, доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения)
С. Н. Волков, доктор философских наук, профессор (Пенза, Россия)
Е. В. Звонова, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)
Е. Кашпарова, PhD. (социология – Прага, Чехия)
В. В. Кондрашин, доктор исторических наук, профессор (Пенза, Россия)
У. Р. Кушаев, (DSc) доктор философских наук (Ташкент, Узбекистан),
Н. В. Митюков, доктор технических наук, профессор (Ижевск, Россия)
М. Сапик, PhD., доцент (философия – Кутна Гора, Чехия)
Х. А. Тиллашайхова, доктор психологических наук, доцент (Ташкент, Узбекистан)
Н. А. Хрусталькова, доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия)

Рецензенты
М. А. Антипов, кандидат философских наук, доцент (Пенза, Россия)
Д. В. Бышов, кандидат исторических наук (Саранск, Россия)
И. Ю. Гац, доктор педагогических наук, доцент, профессор (Москва, Россия)
Ю. В. Драгнев, кандидат педагогических наук, доцент (Луганск, ЛНР)
Е. В. Звонова, доктор психологических наук, доцент (Москва, Россия)
И. О. Карелина, кандидат педагогических наук, доцент (Рыбинск, Россия)
Х. А. Тиллашайхова, кандидат педагогических наук, доцент (Ташкент, Узбекистан)
Е. П. Фуреева, кандидат педагогических наук (Волгоград, Россия)
Б. Х. Ходжаев, доктор педагогических наук, профессор (Ташкент, Узбекистан)
И. И. Чернова, кандидат экономических наук (Пенза, Россия)
С. В. Явон, доктор социологических наук, доцент (Самара, Россия)

Рецензируемый научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» публикует статьи по философии, культурологии, филологии, психологии, педагогике, социологии, праву, истории, экономике и другим социально-гуманитарным дисциплинам, а также методические разработки учебных и воспитательных занятий.

Журнал индексируется в наукометрических базах:
- Электронная научная библиотека (Россия)
- Directory of open access journals (Швеция)
- Open Academic Journal Index (Россия)
- Research Bible (Китай)
- Scientifi c Indexing Services (США)
- Global Impact Factor (Австралия)
- Cite Factor (Канада)
- International Society for Research Activity (ISRA) Journal Impact Factor (JIF) (Индия)
- General Impact Factor (Индия)
- Infobase Index (Индия)
- Scientific Journal Impact Factor (Индия)
- Universal Impact Factor

Импакт-фактор
- РИНЦ – 0,076
- Global Impact Factor – 1,721
- SJIF – 6,07

ISSN 2078-7081

© ООО Научно-издательский центр «Социосфера», 2026.
© Пензенский государственный технологический университет, 2026.

ISSN 2078-7081

Scientifically-methodical
and theoretical journal

SOCIOSPHERE

Part I

№ 3 2026

THE FOUNDERS
The science publishing centre «Sociosphere»
Penza State Technological University

The chief editor – Ilona Mulenkova
candidate of psychological sciences, associate professor

International editorial board
K. Y. Abbasova, Doctor of Philosophy, Professor (Baku – Azerbaijan)
A. S. Berberyan, Doctor of Psychological Sciences, professor (Erevan, Armenia)
S. N. Volkov, Doctor of Philosophy, professor (Penza, Russia)
E. V. Zvonova, Doctor of Psychological Sciences, professor (Moscow, Russia)
E. Kashparova, Ph.D. (Sociology – Prague, Czech Republic)
V. V. Kondrashin, Doctor of Historical Sciences, professor (Penza, Russia)
U. R. Kushaev, (DSc) Doctor of Philosophy (Tashkent, Uzbekistan),
N. V. Mityukov, Doctor of Technical Sciences, Professor (Izhevsk, Russia)
M. Sapik, Ph.D., assistant professor (Philosophy – Kutna Hora, Czech Republic)
Kh. A. Tillashaykhova, doctor of psychological sciences, associate professor (Tashkent, Uzbekistan)
N. A. Hrustalkova, Doctor of Pedagogical Sciences, professor (Penza, Russia)

Reviewers
Mikhail A. Antipov, Candidate of Philosophical Sciences, Assistant Professor (Penza, Russia)
Denis V. Byshov, Candidate of Historical Sciences (Saransk, Russia)
Iren Yu. Gats, Doctor of Pedagogical Sciences (Moscow, Russia)
Yuriy V. Dragnev, Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor (Lugansk, LPR)
Elena V. Zvonova, Doctor of Psychological Sciences, assistant professor (Moscow, Russia)
Inessa O. Karelina, Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor (Rybinsk, Russia)
Khosiyat A. Tillashaykhova, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Tashkent, Uzbekistan)
Elena P. Fureeva, Candidate of Pedagogical Sciences (Volgograd, Russia)
Begzod Kh. Khodzhaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Tashkent, Uzbekistan)
Irina I. Chernova, Candidate of Economical Sciences (Penza, Russia)
Snezhana V. Yavon, Doctor of Sociological Sciences, assistant professor (Samara, Russia)

Peer-reviewed scientific and methodological and theoretical journal «Sociosphere» publishes articles on philosophy, philology, psychology, pedagogy, sociology, law, history, economics and other social and human sciences, and also methodological manauls of training and educational activities.

The journal is indexed by:
- Electronic Research Library (Russia)
- Directory of Open Access Journals (Sweden)
- Open Academic Journal Index (Russia)
- Research Bible (China)
- Scientific Indexing Services (USA)
- Global Impact Factor (Australia)
- Cite Factor (Canada)
- International Society for Research Activity (ISRA) Journal Impact Factor (JIF) (India)
- General Impact Factor (India)
- Infobase Index (India)
- Scientific Journal Impact Factor (India)
- Universal Impact Factor

Impact factor of the journal
- Russian Science Index – 0,075
- Global Impact Factor – 1,721

ISSN 2078-7081

© The science publishing centre «Sociosphere», 2026.
© Penza State Technological University, 2026.

СОДЕРЖАНИЕ

I часть

ИСТОРИЯ

Упоров И. В.
Местные советы в годы «оттепели»: конституционное регулирование и организационный аспект 27
Упоров И. В.
Нормативно-правовое закрепление большевистской концепции по земельному вопросу (1917–1922 годы) 34
Упоров И. В.
Положение о выборах в местные советы послевоенного времени: общеправовая характеристика 40
Упоров И. В.
Преступления против государства в эпоху Петра I: нормы артикула воинского 1715 г. и практика 46
Упоров И. В.
Социально-правовые аспекты криминализации деяний против государства в Московии (XVI–XVII вв.) 53
Упоров И. В., Грищенко И. А.
Уголовно-процессуальное регулирование следственных действий в советском государстве (вторая половина 1930-х годов) 62

ЭКОНОМИКА

Ардаширова А. А., Терелецкова Е. В.
Риск-менеджмент и устойчивость бизнеса 70
Разикова Д. К.
Направления экономического взаимодействия государств Центральной Азии и Японии (2000–2025 гг.) 74
Жамсаранова Б. Е.
Участие Китая в БРИКС: текущие приоритеты и возможности развития 82
Зубов Н. Р.
ESG-повестка и управление персоналом коммерческого банка: новые требования к HR-стратегии 86
Казанская И. В., Мелёхин М. П.
Мировой опыт государственной поддержки электронной промышленности 90
Казанская И. В., Рыбакова М. Д.
Современная кадровая политика в электронной отрасли РФ 93
Маннанов Э. Ю.
Концептуальная интерпретация феномена этнотуризма и его роль в социальном развитии 101

ФИЛОЛОГИЯ

Демидова М. М.
Анализ устаревшей номинативной лексики сказки П. П. Ершова «Конек-Горбунок» . 107

Щербинина О. В., Зарицкая А. А.
Лексико-синтаксические особенности англоязычных клинических протоколов: прагматика, терминология и перевод 112
Щербинина О. В., Лушкова А. И.
Лингвистические стратегии гринвошинга в англоязычной и русскоязычной рекламе: сопоставительный анализ....115

ПРАВО

Багдасарян А. А., Сандалова В. А.
Проблемные аспекты правового регулирования социального предпринимательства в России....119

ПЕДАГОГИКА

Бабайцева В. А., Копков Р. Н., Абраменко А. Ю.
К обоснованию организационно-педагогических условий применения дельфинотерапии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья....124
Бредихина М. И., Крылова Е. В.
Формы и методы логопедической работы по формированию фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи....129
Вайтекайтис А. С., Колодовская Е. А.
Некоторые аспекты формирования навыков словоизменения существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи....132
Герасимова Е. Ю., Хлупина О. Г.
Вовлечение отцов детей дошкольного возраста в воспитательный процесс....137
Данько Ю. В.
Совершенствование иноязычных навыков будущих специалистов среднего звена технического профиля....140
Ежакова Н. И.
Визуализация как средство развития связного описательного высказывания у школьников с ОНР: педагогические аспекты 143
Журавлева А. В., Якушева В. В.
Особенности развития слогоритмической стороны речи у детей с дизартрией....147
Заворотнева Т. И.
Интеграция медиалингвистических компетенций в курс современного русского языка....151
Игнатенко Г. А.
Педагогика высшей школы и компетенции врачей: координация образовательных программ в медицинском вузе....155
Игнатенко Г. А.
Формирование компетенций публичной речи у студентов медицинского вуза: медиапрактики как средство реализации задач педагогики высшей школы....159
Кононова Е. А.
Педагогика высшей школы и формирование медиаграмотности студентов-филологов: методы, практики, критерии оценки 163
Кононова Е. А.
Подходы и практики формирования медиаграмотности у студентов-филологов в педагогике высшей школы....167

Копков Р. Н., Бабайцева В. А., Степанюк Д. А.
Особенности пространственной ориентировки у дошкольников 5–6 лет с тяжёлыми нарушениями речи: теоретический анализ и методические рекомендации 170
Королева О. Ю.
Применение междисциплинарных подходов в подготовке менеджеров в сфере здорового образа жизни, физической культуры и спорта посредством стажировок в профильных организациях на региональном уровне на примере Республики Карелия 174
Королева О. Ю., Савина А. Д.
Комплекс ВФСК ГТО как инструмент социализации студентов с особыми образовательными потребностями 178
Косенкова-Дудник Е. А.
Использование мультимедийных средств для преподавания русского языка как иностранного в университетской среде 181
Косенкова-Дудник Е. А.
Опыт педагогики высшей школы в разработке оценочных средств для контроля освоения медиакоммуникационных навыков 185
Оборнева О. В.
Инклюзивные подходы к обучению русскому языку и медиакоммуникациям 189
Оборнева О. В.
Развитие критического мышления студентов через анализ русскоязычных медиатекстов 193
Панасенко К. В.
Анализ медиатекстов на занятиях по русскому языку как педагогическая технология в высшей школе 197
Панасенко К. В.
Формирование профессиональной речевой культуры будущих журналистов 201
Парамонова Т. И.
Диагностика и преодоление когнитивных барьеров при работе с медиатекстами у студентов вуза 205
Парамонова Т. И.
Формирование профессионального речевого имиджа у студентов медиаспециальностей средствами русского языка 209
Подолина О. В.
Развитие навыков публичной речи на русском языке у будущих специалистов в сфере медиакоммуникаций 213
Подолина О. В.
Трансформация преподавания русского языка с применением медиатехнологий 217
Позднякова В. А.
Кейс-метод на основе медиаматериалов как инструмент обучения русскому языку в высшей школе 220
Позднякова В. А.
Развитие критического мышления через работу с фейковыми текстами и медиаманипуляциями на русском языке 225
Руденко П. В.
Педагогические приёмы работы с исторической региональной прессой 1941–1945 гг. на занятиях гуманитарного цикла 229
Руденко П. В.
Применение корпусных технологий и медиаресурсов в цифровизации языкового образования в вузе 233

Сафронов Н. В.
Комплексная модель подготовки специалистов среднего звена:
интеграция образовательного учреждения и работодателя 237
Сафронов Н. В.
Роль общетехнической подготовки в системе железнодорожного кластера 242
Софронова А. И., Крылова Е. В.
Применение игровых технологий в процессе коррекции звукопроизношения
у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 246
Тепсуркиева А. Б., Щербинина О. В.
Метафорическое моделирование в англоязычном медицинском дискурсе:
когнитивный и семиотический аспекты 250
Цатыньян К. В.
Организация научно-исследовательской деятельности студентов
по проблемам русского языка в цифровой медиасреде 253
Цатыньян К. В.
Построение курса «русский язык в профессиональной коммуникации»
с опорой на медиаконтент 257
Шакович Ю. В.
Внедрение кейс-метода в преподавание русского языка и медиалингвистики 261
Шакович Ю. В.
Развитие навыков фактчекинга и верификации информации у студентов
гуманитарных направлений 265
Шиляева Т. А.
Развитие цифровых компетенций педагогического работника
профессиональной образовательной организации: вызовы и стратегии 269
Шиманская Е. А., Колодовская Е. А.
Некоторые особенности развития навыков словообразования имен прилагательных
у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 274
Шокотько Л. Е.
Методические решения использования аутентичных медиаматериалов
на занятиях по русскому языку в высшей школе 278
Шокотько Л. Е.
Обучение созданию академических текстов на русском языке
в условиях медиатизации образования 282
Якобчук А. В.
Проектирование междисциплинарного модуля «русский язык и медиадискурс»
для нефилологических направлений 286
Якобчук А. В.
Русский язык и медиакоммуникации в междисциплинарных проектах
высшего образования 290

ПСИХОЛОГИЯ

Мордас Е. С., Мордас Д. О.
Психоаналитическая теория денег и денежный невроз 294
Таньков В. А., Ефимова Д. В.
Авторская методика психодиагностического исследования
профессиональной уверенности 303

СОЦИОЛОГИЯ

Бобров Б. О., Кузнецова Е. В.
Стили управления в IT-компаниях 307
Галлямов А. А., Кузнецова Е. В.
Искусственный интеллект и человек в маркетинге:
взаимодействие и противоречия 312
Ирмякова Э. М., Кузнецова Е. В.
Цифровые инструменты маркетинга в продвижении компаний 316
Котельникова А. А., Кузнецова Е. В.
Восприятие покупателями нейросетевого маркетинга 321

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Казаева А. А.
Многофункциональные комплексы как фактор устойчивого развития
городских территорий 325
Назаренко Л. А.
Культурные коды молодежи в пространстве музыкальной моды 335

ТЕХНИКА

Швечко А. И.
Коэффициент затухания ультразвуковых сигналов 342

Правила для авторов 351

План международных конференций, проводимых на базе
Научно-издательского центра «Социосфера» в 2026 году 353

Информация о научных журналах 353

Издательские услуги НИЦ «Социосфера» 354

II часть

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Материалы XI международной научно-практической конференции «Человек, общество, образование: состояние, проблемы и пути их решения», 20–23 мая 2026 г., г. Пенза

Секция 1. Технологии современного образования

Вагаева О. А., Максимова К. А.
Деловая игра «Фондовая биржа»: методика проведения и анализ эффективности 27
Вишникина М. А., Назаренко А. В.
Роль коммуникации в формировании методологической культуры студентов 30
Дианова Ю. А., Авдеева Д. Д.
Рабочая тетрадь как элемент персонализации образовательного процесса:
подходы и практики 32
Дианова Ю. А., Касаткина Е. Д.
Современные форматы организации проектной деятельности студентов
в российских вузах 36

Ефремкин А. М., Ломакина Ю. Р.
Проблемы использования искусственного интеллекта для моделирования учебных диалогов при изучении обществознания в 10 классе 40
Корчагина М. В., Захарова К. В.
Разработка чек-листа Scrum для студенческой проектной группы: разработка и первые результаты 45
Кулагина Ю. А., Афонина Д. П.
Метод анализа конкретных ситуаций как способ продуктивного обучения студентов экономических направлений подготовки в колледже....48
Кулагина Ю. А., Ахапкина В. Д.
Современные подходы к проведению лекционных занятий по дисциплине «Экономическая теория» в образовательных организациях системы СПО....51
Кулагина Ю. А., Воробьев И. К.
Организация самостоятельной работы студентов колледжа по дисциплине «Основы предпринимательской деятельности» 55
Кулагина Ю. А., Красный И. А.
Роль дискуссионного клуба в формировании предпринимательских качеств и финансовой грамотности у студентов колледжа 59
Кулагина Ю. А., Красный И. А., Воробьев И. К.
Креативность и инновационность экономического мышления как необходимый компонент подготовки конкурентоспособного специалиста в образовательном процессе колледжа 62
Ликсина Е. В., Сафонов Е. А.
Кейс-метод как инструмент формирования профессионального мышления и практических умений в современном образовании 66
Малышева Н. В., Берсенёва К. Б.
Методика применения активных методов обучения в преподавании экономических дисциплин в колледже....69
Малышева Н. В., Самылкина С. С.
Использование кейс-метода в преподавании экономических дисциплин в СПО....71
Малышева Н. В., Юмашева М. Р.
Развитие инклюзивных компетенций у студентов экономических специальностей СПО как фактор повышения трудового потенциала....73
Мокиевская Н. Е., Перфилова А. А.
Моделирование бизнес-процессов в образовании и психологическом консультировании 75
Саратовцева Н. В., Громова В. К.
Педагогические технологии формирования критического иммунитета студентов 80
Малышева Н. В., Щавелева А. Д.
Методическое обеспечение профессионального модуля «Предоставление туроператорских и турагентских услуг» в системе СПО....83
Щерба Н. В.
Применение технологии ритмомоделирования в работе с дошкольниками в условиях инклюзивного образования 86

Секция 2. Информационно-коммуникационные технологии. Инновации в сфере информатизации

Вагаева О. А., Серова С. М., Карпухина М. А.
Использование инструментов искусственного интеллекта в процессе самостоятельной работы студентов 88
Варлашина С. Ю., Педченко Е. Ю., Медведева А. С.
Тайны визуальных эффектов геометрических форм в дизайне интерьера 90
Верещагина Д. З., Климова Е. С., Крючкова П. Н.
Визуальные коммуникации в образовании: как инфографика и мемы помогают запоминать сложные термины 93
Верещагина Д. З., Щелчков И. С.
Как выявить код Python, написанный нейросетью? 97
Дианова Ю. А., Красильников Г. А.
Анализ новых информационно-коммуникационных технологий в сфере образования 100
Ликсина Е. В., Животков А. В.
Технологии создания электронного образовательного ресурса 103
Ликсина Е. В., Лукьянова К. К., Севрюк Б. И.
Вайб-кодинг с Qwen 106
Ликсина Е. В., Сазонова П. А.
Внеурочная деятельность как неотъемлемый компонент образовательного процесса в российской школе 109
Ликсина Е. В., Синельникова К. С.
Типовые задачи педагога при работе с мультимедиа 112
Малышева Н. В., Зотов М. В.
Особенности разработки электронных учебных пособий по информационным дисциплинам в системе профессионального образования 115
Малышева Н. В., Тенишева Д. Р.
Использование игровых методов обучения на занятиях по дисциплине «Компьютерные технологии» в колледже 118
Мокиевская Н. Е., Лобкова Е. В.
Использование методов активного обучения: как вовлечь студентов в процесс программирования и веб-разработки 120
Назаренко А. В., Равоткина О. С.
Использование информационных технологий как средства повышения познавательной активности студентов вуза 123
Назарова И. П., Ливак И. А., Зиганшина Э. Р.
Использование чат-ботов на основе ИИ для изучения иностранного языка: возможности и ограничения 125
Назарова И. П., Шахов А. А., Сухов А. Е., Хасанов М. Р.
Применение искусственного интеллекта и генеративных моделей в обучении английскому языку: методические возможности и ограничения 127

Секция 3. Управление человеческими ресурсами

Вагаева О. А., Борисова К. А., Максимова К. А.
Организация образовательных мероприятий по повышению уровня финансовой грамотности среди студентов СПО 129
Вагаева О. А., Макарцева А. Ф.
Сущность понятия «мультимедиа-контент» в научной психолого-педагогической литературе 132

Верещагина Д. З., Солдатова А. П., Федорина М. А.
Поколение Alpha и Z в учебной аудитории: как найти общий язык с новым поколением? 135
Ефремкина И. Н., Волкова Ю. Н.
Партнёрство вуза и компании сферы сервиса в подготовке конкурентоспособных специалистов (на примере индустрии туризма) 138
Дианова Ю. А., Максимова К. А.
Алгоритм подготовки научной статьи: структура, этапы и практические рекомендации....142
Дианова Ю. А., Щелчков И. С.
Сравнительный анализ мотивации к научно-исследовательской работе у современных студентов и учащейся молодежи Российской империи (конец XIX – начало XX века) 145
Ликсина Е. В., Булычев А. В.
Этапы организации самостоятельной работы студентов в колледже....148
Ликсина Е. В., Мирошниченко Д. С.
Проблема управления человеческими ресурсами в системе студенческих отрядов 151
Ликсина Е. В., Сотников Д. Д.
Роль программирования в школьном курсе информатики....154
Люсев В. Н., Широков М. Е.
AI-тьютор vs преподаватель: замещение функций или полная автономия студента в профессионально-ориентированном обучении английскому языку в колледже 157
Малышева Н. В., Барабанов М. О.
Развитие творческих способностей студентов в процессе изучения специальных дисциплин в колледже 161
Мокиевская Н. Е., Гудкова А. И.
Программа «Обучение служением. Первые» как эффективный инструмент формирования готовности студентов к решению реальных социальных проблем 164
Мокиевская Н. Е., Равоткина О. С.
Школа или репетитор: кто сейчас реально учит детей? 167
Морозова И. М., Рыбакова В. А.
Управление самостоятельной работой студентов колледжа в процессе изучения экономических дисциплин....170
Назаренко А. В.
Методологическая культура как условие формирования имиджа будущего педагога профессионального обучения....173
Плахина Л. Н., Курамина Н. М., Воробьёв И. К.
Особенности организации комбинированных учебных занятий в СПО с использованием опорных конспектов....176
Янгирова Е. И., Алимкулов С. Ш.
Методы оценки альтернативных стратегических решений в современном бизнесе 181

Секция 4. Актуальные вопросы психологии

Ефремкина И. Н., Климова Е. С., Крючкова П. Н.
Личностные особенности студентов, занимающихся проектной деятельностью....186
Ефремкина И. Н., Кологорова М. А.
Роль семьи в формировании игровой зависимости....189

Ефремкина И. Н., Милюткина Д. В.
Эмоциональный интеллект волонтёров как условие отбора для работы с детьми с ОВЗ 192
Ефремкина И. Н., Петайкина О. В.
Развитие социальных навыков как средство профилактики деструктивного поведения и межличностных отношений у школьников 196
Ефремкина И. Н., Степашкина А. Д.
Эмоциональные триггеры в подростковом возрасте: психолого-педагогические методы работы 199
Ефремкина И. Н., Федорина М. А., Солдатова А. П.
Социальные сети как фактор формирования самооценки и идентичности личности ... 203
Кулагина Ю. А., Красный И. А.
Когнитивные искажения как фундамент атак социальной инженерии 206
Мокиевская Н. Е., Буйлова Е. Ю.
Синдром отличника как источник невротических расстройств во взрослом возрасте . 209
Назаренко А. В., Буйлова Е. Ю.
Психолого-педагогические риски цифровизации образования: информационная перегрузка, клиповое мышление, цифровая зависимость 211
Плахина Л. Н., Щелчков И. С.
Исследование уровня профессионального стресса у будущих педагогов профессионального обучения 213
Плахина Л. Н., Якушкина Т. А., Агапова А. М.
Жизнь на паузе: психология прокрастинации у студентов 219

Секция 5. Проблемы и перспективы развития современного сервиса

Вагаева О. А., Сащикова К. С.
Особенности процесса обучения персонала службы приёма и размещения организации сферы сервиса 222
Малышева Н. В., Митякина А. А.
Кремль или Сурский форпост? Какой город удивит больше: Нижний Новгород или Пенза 224
Малышева Н. В., Таскаева К. А.
Анатомия любви или страсти великих в Пензе 228
Мокиевская Н. Е., Белова А. А.
Выявление конкурентоспособности магазинов бижутерии г. Пенза 231
Мокиевская Н. Е., Бочкарева С. Ю.
Обучение персонала в ресторанном бизнесе 235
Мокиевская Н. Е., Важенкова Е. А.
Сложный пассажир: мифы и правда об обслуживании людей с инвалидностью 238
Мокиевская Н. Е., Уланова Д. В.
Особенности организации предпринимательской деятельности в сфере праздничного декора 241
Мокиевская Н. Е., Уморина А. А., Юкова А. С.
Событийный туризм как драйвер развития локального сервиса 243
Мокиевская Н. Е., Уморина А. А., Юкова А. С.
Феномен «тихого туризма» как реакция на овертуризм 245
Осипова Н. В., Юкова А. С., Уморина А. А.
Медицинский туризм в России: состояние, тенденции и факторы потребительского выбора 248

Саратовцева Н. В., Докина А. Д.
Необычные услуги 252
Саратовцева Н. В., Кашкина А. Е.
Педагогика туризма 255

Секция 6. Воспитание в системе современного профессионального образования

Брусенцев А. К., Лёвин С. В.
Исследование ценностных установок у студенческой молодёжи 258
Вагаева О. А., Серова С. М., Карпухина М. А.
Студенческая семья как социальный феномен 263
Вишникина М. А.
Профессионограмма будущего специалиста торговой индустрии
как основа формирования речевой коммуникации 265
Корчагина М. В., Кирсанова К. А.
Миф о поколениях: как стереотипы разрушают взаимопонимание....268
Малышева Н. В., Козина В. В.
Роль социальных сетей в гражданско-патриотическом воспитании студентов СПО....271
Мокиевская Н. Е., Юкова А. С., Уморина А. А.
Мотивация участия школьников в воспитательных мероприятиях
туристско-краеведческой направленности 274
Кулагина Ю. А., Епишова А. С.
Уровеннь духовно-нравственного воспитания у студентов колледжа:
результаты исследования 276
Кулагина Ю. А., Коннов А. Д.
Финансовая грамотность студентов колледжа: результаты исследования 279
Кулагина Ю. А., Субботина А. А.
Экологическое воспитание студентов колледжа: результаты исследования....284
Кулагина Ю. А., Халлыева В. С.
Патриотическое воспитание обучающихся колледжа: результаты исследования 289
Павлов Р. А., Щелчков И. С.
Ценности современной студенческой молодежи: научные дискуссии
и концептуальные предпосылки развития....294
Саратовцева Н. В., Абрамова Я. Д., Платонова П. О.
Волонтерское движение студентов в ПензГТУ 298
Саратовцева Н. В., Володина А. Д.
Конкурс красоты: роль и место в жизни победительниц....301
Саратовцева Н. В., Дмитриева В. Н., Таскаева К. А.
Воспитание души: православная смена в детском лагере «Юность» 304
Саратовцева Н. В., Мирзияева У. М.
ПензГТУ глазами иностранного студента....306
Саратовцева Н. В., Чехманова С. А.
Формирование семейных ценностей у студентов средствами
образовательной деятельности 309

Секция 7. Актуальные вопросы лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации

Вельдина Ю. В., Аброськина П. В.
Обучение поисковому чтению на иностранном языке:
методическая система упражнений по работе с текстом....312

Вельдина Ю. В., Аброськина П. В.
Особенности и методика формирования навыков поискового чтения в обучении иностранному языку 315
Вельдина Ю. В., Краснова Д. С.
Комплексный подход к отбору видеоматериалов: возрастные, содержательные и языковые критерии для обучения монологической речи 317
Вельдина Ю. В., Краснова Д. С.
Преимущества использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычной монологической речи 319
Вельдина Ю. В., Санталова М. А.
Развитие навыков монологической речи на уроках иностранного языка: система стратегий и упражнений 321
Ковшова Д. А., Колодовская Е. А.
Некоторые особенности нарушения письма, обусловленные общим недоразвитием речи у детей младшего школьного возраста 324
Пейкани М-Дж.
Очерк Л. Н. Толстого «Будда» в персидском переводе: стратегия эквивалентности и особенности рецепции 328
Самарина Ю. Ю., Щербинина О. В.
Лексико-синтаксические стратегии презентации гостиничного продукта в англоязычных текстах 332

Секция 8. Стендовые доклады и оригинальные работы

Вагаева О. А., Борисова К. А.
Интерактивные форматы обучения финансовой и киберграмотности: от теории к практике 337
Мокиевская Н. Е., Юкова А. С., Уморина А. А.
Парадокс цифровой связанности поколения Z: всегда на связи, но все равно одни 340
Саратовцева Н. В., Борисова К. А., Максимова К. А.
Студенчество в годы Великой Отечественной войны 343
Чадина Ж. В., Бахишева Д. М.
Проблема дефицита учителей-мужчин в современной школе: историко-социологический анализ 345
Чадина Ж. В., Беляев И. М., Афтаев К. А.
Использование игровых технологий в преподавании истории Великой Отечественной войны (на примере цифровой трансформации настольной игры) 347
Чадина Ж. В., Малкина В. М.
Традиции трезвости в истории России: исторический опыт и современные тенденции 350
Чадина Ж. В., Саратовцев А. А.
Время разное: почерк тот же: смерть и разрушение! 353

Правила для авторов 356

План международных конференций, проводимых на базе Научно-издательского центра «Социосфера» в 2026 году 358

Информация о научных журналах 358

Издательские услуги НИЦ «Социосфера» 359

CONTENTS

Part I

HISTORY

Uporov I. V.
Local councils during the "thaw" years: constitutional regulation and organizational aspect 27
Uporov I. V.
Legal regulation of the Bolshevik concept on the land question (1917–1922) 34
Uporov I. V.
Regulations on elections to local councils in the post-war period: general legal characteristics 40
Uporov I. V.
Crimes against the state in the era of Peter the Great: the provisions of the 1715 article of military laws and practice 46
Uporov I. V.
Socio-legal aspects of criminalization of acts against the State in Moscow (XVI–XVII centuries) 53
Uporov I. V., Grishchenko I. A.
Criminal procedure regulation of investigative actions in the soviet state (second half of the 1930s) 62

ECONOMICS

Ardashirova A. A., Tereletskova E. V.
Risk management and business sustainability 70
Razikova D. K.
Directions of economic cooperation between the states of Central Asia and Japan (2000–2025) 74
Zhamsaranova B. E.
China's participation in BRICS: current priorities and development opportunities 82
Zubov N. R.
ESG agenda and commercial bank personnel management: new requirements for HR strategy 86
Kazanskaya I. V., Melekhin M. P.
World experience in state support of the electronic industry 90
Kazanskaya I. V., Rybakova M. D.
Modern human resources policy in the electronic industry of the Russian Federation 93
Mannanov E. Y.
The conceptual interpretation of the ethnotourism phenomenon and its role in social development 101

PHILOLOGY

Demidova M. M.
Analysis of outdated nominative vocabulary of P. P. Ershov's fairy tale "The Little Humpbacked Horse" 107
Shcherbinina O. V., Zaritskaya A. A.
Lexical and syntactic features of English-language clinical protocols: pragmatics, terminology and translation 112
Shcherbinina O. V., Lushkova A. I.
Linguistic strategies of greenwashing in English and Russian advertising: a comparative analysis 115

LAW

Baghdasaryan A. A., Sandalova V. A.
Problematic aspects of legal regulation of social entrepreneurship in Russia 119

PEDAGOGICS

Babaytseva V. A., Kopkov R. N., Abramenko A. Yu.
Towards substantiation of organizational and pedagogical conditions for the use of dolphin therapy in work with children with disabilities 124
Bredikhina M. I., Krylova E. V.
Forms and methods of speech therapy work on the formation of phonemic perception in senior preschool children with general speech underdevelopment 129
Vaitekaitis A. S., Kolodovskaya E. A.
Some aspects of the formation of noun inflection skills in preschoolers with General speech underdevelopment 132
Gerasimova E. Yu., Khlupina O. G.
Involving fathers of preschool-aged children in the educational process 137
Danko Yu. V.
Improving foreign language skills of future mid-level technical specialists 140
Ezhakova N. I.
Visualization as a means of developing coherent descriptive speech in schoolchildren with general speech underdevelopment: pedagogical aspects 143
Zhuravleva A. V., Yakusheva V. V.
Features of the development of the syllabic-rhythmic aspect of speech in children with dysarthria 147
Zavorotneva T. I.
Integration of media linguistic competencies into the modern Russian language course 151
Ignatenko G. A.
Higher school pedagogy and the competencies of doctors: coordination of educational programs at a medical university 155
Ignatenko G. A.
Formation of public speaking competencies among medical university students: media practices as a means of realizing the tasks of higher school pedagogy 159

Kononova E. A.
Higher school pedagogy and the formation of media literacy of philology students: methods, practices, evaluation criteria 163
Kononova E. A.
Approaches and practices for developing media literacy among philology students in higher education pedagogy 167
Kopkov R. N., Babaytseva V. A., Stepanyuk D. A.
Features of spatial orientation in preschoolers aged 5–6 with severe speech disorders: theoretical analysis and methodological recommendations 170
Koroleva O. Yu.
Application of interdisciplinary approaches in the training of managers in the field of healthy lifestyle, physical culture and sports through internships in specialized organizations at the regional level on the example of the Republic of Karelia 174
Koroleva O. Yu., Savina A. D.
The GTO complex as a tool for socialization of students with special educational needs 178
Kosenkova-Dudnik E. A.
The use of multimedia tools for teaching Russian as a foreign language in a university environment 181
Kosenkova-Dudnik E. A.
Experience of higher education pedagogy in developing assessment tools for monitoring the acquisition of media communication skills 185
Oborneva O. V.
Inclusive approaches to teaching Russian and media communication 189
Oborneva O. V.
Developing critical thinking in students through the analysis of Russian-language media texts 193
Panasenko K. V.
Media text analysis in Russian language classes as a pedagogical technology in higher education 197
Panasenko K. V.
The formation of professional speech culture of future journalists 201
Paramonova T. I.
Diagnosis and overcoming of cognitive barriers in working with media texts among university students 205
Paramonova T. I.
Formation of professional speech image among students of media specialties by means of the Russian language 209
Podolina O. V.
Higher education pedagogy and the development of public speaking skills in Russian for future specialists in the field of media communications 213
Podolina O. V.
Higher school pedagogy in the digital age: transformation of Russian language teaching using media technologies 217
Pozdnyakova V. A.
A case method based on media materials as a tool for teaching Russian in higher school 220
Pozdniyakova V. A.
Developing critical thinking through working with fake texts and media manipulations in Russian 225

Rudenko P. V.
Pedagogical methods of working with the historical regional press 1941–1945 in the humanities cycle classes 229
Rudenko P. V.
Application of corpus technologies and media resources in the digitalization of language education in higher education 233
Safronov N. V.
A comprehensive model for training mid-level specialists: integration of educational institutions and employers 237
Safronov N. V.
The role of general technical training in the railway cluster system 242
Sofronova A. I., Krylova E. V.
The use of gaming technologies in the process of correcting sound pronunciation in preschool children with general speech underdevelopment 246
Tepsurkieva A. B., Shcherbinina O. V.
Metaphorical modeling in English-language medical discourse: cognitive and semiotic aspects 250
Tsatynyan K. V.
Organization of students' research activities on the problems of the Russian language in the digital media environment 253
Tsatynyan K. V.
Building a course on “Russian language in professional communication” based on media content 257
Shakovich Yu. V.
The introduction of the case method in teaching Russian and media linguistics 261
Shakovich Yu. V.
Development of fact-checking and information verification skills among students of humanities 265
Shilyaeva T. A.
Developing digital competencies for educators in vocational education: challenges and strategies 269
Shimanskaya E. A., Kolodovskaya E. A.
Some features of the development of the skills of adjective word formation in primary school children with general speech underdevelopment 274
Shokotko L. E.
Methodological solutions for using authentic media materials in Russian language classes in higher education 278
Shokotko L. E.
Teaching the creation of academic texts in Russian in the context of the mediatization of education 282
Yakobchuk A. V.
Designing an interdisciplinary module “Russian language and media discourse” for non-philological areas 286
Yakobchuk A. V.
Russian language and media communications in interdisciplinary higher education projects 290

PSYCHOLOGY

Mordas E. S., Mordas D. O.
The psychoanalytic theory of money and money neurosis 294

Tankov V. A., Efimova D. V.
Author's method of psychodiagnostic research of professional confidence 303

SOCIOLOGY

Bobrov B. O., Kuznetsova E. V.
Management styles in IT companies.....307
Gallyamov A. A., Kuznetsova E. V.
Artificial intelligence and humans in marketing: interaction and contradictions 312
Irmyakova E. M., Kuznetsova E. V.
Digital marketing tools in company promotion 316
Kotelnikova A. A., Kuznetsova E. V.
Buyers' perception of neural network marketing 321

ART STUDIES

Kazaeva A. A.
Multifunctional complexes as a factor of sustainable development of urban areas.....325
Nazarenko L. A.
Youth cultural codes in the space of musical fashion 335

TECHNICAL STUDIES

Shvechko A. I.
Attenuation coefficient of ultrasonic signals 342

Rools for authors.....351

Plan of international conferences held on the basis
of Science Publishing Centre «Sociosphere» in 2026 353

Information about about scientific journals 353

Publishing services of the science publishing centre «Sociosphere» –
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» 354

Part II

ACADEMIC LIFE

Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference "Man, Society, Education: Current State, Challenges and Solutions", May 20–23, 2026, Penza

Section 1. Modern educational technologies

Vagaeva O. A., Maksimova K. A.
Business game "Stock Exchange": methodology and effectiveness analysis.....27
Vishnikina M. A., Nazarenko A. V.
The role of communication in the formation of methodological culture of students.....30
Dianova Yu. A., Avdeeva D. D.
The workbook as a tool for personalizing education: approaches and practices.....32

Dianova Yu. A., Kasatkina E. D.
Modern formats for organizing students' project activities in Russian universities 36
Efremkin A. M., Lomakina Yu. R.
Problems of using artificial intelligence for modelling educational dialogues in the study of social science in the 10th grade 40
Korchagina M. V., Zakharova K. V.
Developing a Scrum checklist for a student project group: development and initial results 45
Kulagina Yu. A., Afonina D. P.
Analysis of specific situations as a method of productive teaching of economic students at a college 48
Kulagina Yu. A., Akhapkina V. D.
Modern approaches to conducting lectures on the subject «Economic theory» in secondary vocational education institutions 51
Kulagina Yu. A., Vorobyev I. K.
Organizing independent student work in the course «Fundamentals of entrepreneurship» at a college 55
Kulagina Yu. A., Krasnyj I. A.
The role of the discussion club in developing entrepreneurial qualities and financial literacy in students chairman of the college 59
Kulagina Yu. A., Krasnyj I. A., Vorobyev I. K.
Creativity and innovation of economic thinking as a necessary component of the training of a competitive specialist in the educational process of a college 62
Liksina E. V., Safonov E. A.
Case method as a tool for developing professional thinking and practical skills in modern education 66
Malysheva N. V., Berseneva K. B.
The methodology for applying active learning methods in teaching economic disciplines at the college level 69
Malysheva N. V., Samylkina S. S.
The use of the case method in teaching economic disciplines in secondary vocational education 71
Malysheva N. V., Yumasheva M. R.
The development of inclusive competencies among students of economic specialties in secondary vocational education as a factor in enhancing labor potential 73
Mokievskaya N. E., Perfilova A. A.
Modeling business processes in education and psychological counseling 75
Saratovtseva N. V., Gromova V. K.
Pedagogical technologies for the development of critical immunity in students 80
Malysheva N. V., Shcheveleva A. D.
Methodological support for the professional module «Providing tour operator and travel agency services» in the secondary vocational education system 83
Shcherba N. V.
Application of rhythm modeling technology in working with preschoolers in an inclusive education setting 86

Section 2. Information and communication technologies: innovations in informatization

Vagaeva O. A., Serova S. M., Karpukhina M. A.
Using artificial intelligence tools in students' independent work 88

Varlashina S. Yu., Pedchenko E. Yu., Medvedeva A. S.
The secrets of visual effects of geometric shapes in interior design....90
Vereshchagina D. Z., Klimova E. S., Kryuchkova P. N.
Visual communication in education: how infographics
and memes help memorize complex terms....93
Vereshchagina D. Z., Shchelchkov I. S.
How can you identify Python code written by a neural network? 97
Dianova Yu. A., Krasilnikov G. A.
Analysis of new information and communication technologies in education 100
Liksina E. V., Zhivotkov A. V.
Technologies for creating an electronic educational resource 103
Liksina E. V., Lukyanova K. K., Sevryuk B. I.
Viber coding with Qwen....106
Liksina E. V., Sazonova P. A.
Extracurricular activities as an integral component of the educational process
in Russian schools....109
Liksina E. V., Sinelnikova K. S.
Typical tasks for teachers when working with multimedia 112
Malysheva N. V., Zotov M. V.
Features of developing electronic textbooks on information disciplines
in the system of vocational education....115
Malysheva N. V., Tenisheva D. R.
The use of game-based learning methods in classes
on the discipline «Computer Technology» at the college....118
Mokievskaya N. E., Lobkova E. V.
Using active learning methods: how to involve students in the programming
and web development process....120
Nazarenko A. V., Равоткина О. С.
Using information technology as a means of enhancing
the cognitive activity of university students 123
Nazarova I. P., Livak I. A., Ziganshina E. R.
Using AI-based chat-bots for foreign language learning: opportunities and limitations....125
Nazarova I. P., Shakhov A. A., Sukhov A. E., Khasanov M. R.
AI and generative models in English language teaching:
methods, opportunities, and limitations....127

Section 3. Human resource management

Vagaeva O. A., Borisova K. A., Maksimova K. A.
Organization of educational events to improve the level of financial literacy
among students of secondary vocational education....129
Vagaeva O. A., Makartseva A. F.
The essence of the concept of "multimedia content" in scientific psychological
and pedagogical literature....132
Vereshchagina D. Z., Soldatova A. P., Fedorina M. A.
Generations Alpha and Z in the classroom: how to find common ground
with the new generation? 135

Efremkina I. N., Volkova Yu. N.
Partnership between a university and a service company
in training competitive specialists: employer requirements, key competencies
and expert assessments (on the example of the tourism industry) 138
Dianova Yu. A., Maksimova K. A.
Algorithm for the preparation of a scientific article:
structure, stages and practical recommendations 142
Dianova Yu. A., Shchelchkov I. S.
Comparative analysis of research motivation among modern students
and the youth of the Russian empire (late 19th – early 20th century) 145
Liksina E. V., Bulychev A. V.
The stages of organizing students' independent work in college 148
Liksina E. V., Miroshnichenko D. S.
The problem of human resources management in the student team system 151
Liksina E. V., Sotnikov D. D.
The role of programming in the school computer science course 154
Lyusev V. N., Shirokov M. E.
AI tutor vs teacher: replacing functions or full student autonomy
in professionally-oriented English language teaching at college 157
Malysheva N. V., Barabanov M. O.
Developing students' creative abilities in the process of studying specialized disciplines
at the college 161
Mokiveskaya N. E., Gudkova A. I.
The «Service-Learning First» program as an effective tool
for developing assistance to students to address social issues 164
Mokievskaya N. E., Ravotkina O. S.
Developing adolescent attention span during online learning 167
Morozova I. M., Rybakova V. A.
Management of independent work of college students in the process
of studying economic disciplines 170
Nazarenko A. V.
Methodological culture as a condition for forming the image
of a future professional training teacher 173
Plakhina L. N., Kuramina N. M., Vorobyov I. K.
Features of the organization of combined training sessions in vocational education
with the use of reference notes 176
Yangirova E. I., Alimkulov S. Sh.
Methods for evaluating alternative strategic decisions in modern business 181

Section 4. Current issues in psychology

Efremkina I. N., Klimova E. S., Kryuchkova P. N.
Personal characteristics of students engaged in project activities 186
Efremkina I. N., Kologorova M. A.
The role of family in the development of gambling addiction 189
Efremkina I. N., Milyutkina D. V.
Emotional intelligence of volunteers as a selection criterion for working
with children with disabilities 192
Efremkina I. N., Petaykina O. V.
Developing social skills as a means of preventing destructive behavior
and interpersonal relationships in schoolchildren 196

Efremkina I. N., Stepashkina A. D.
Emotional triggers in teenage age: psychological and pedagogical methods of working 199
Efremkina I. N., Fedorina M. A., Soldatova A. P.
Social networks as a factor in the formation of self-esteem and personal identity.....203
Kulagina Yu. A., Krasnyj I. F.
Cognitive biases as the foundation of social engineering attacks.....206
Mokievskaya N. E., Builova E. Y.
Features of the relationship between the level of anxiety
and academic motivation of students.....209
Nazarenko A. V., Builova E. Y.
Psycho-pedagogical risks of digitalization in education:
information overload, clip thinking, and digital addiction.....211
Plahina L. N., Shchelchkov I. S.
A study of the professional stress level of future teachers of vocational education 213
Plakhina L. N., Yakushkina T. A., Agapova A. M.
Life on pause: the psychology of procrastination in students.....219

Section 5. Problems and prospects for the development of modern services

Vagaeva O. A., Saschikova K. S.
Features of the training process for reception and accommodation service personnel
in a service organization 222
Malysheva N. V., Mityakina A. A.
The Kremlin or the Sursky outpost? Which city will surprise you more:
Nizhny Novgorod or Penza? 224
Malysheva N. V., Taskaeva K. A.
The Anatomy of love, or the passion of the greats in Penza.....228
Mokievskaya N. E., Belova A. A.
Identification of the competitiveness of costume jewelry stores in Penza 231
Mokievskaya N. E., Bochkareva S. Yu.
Staff Training in the Restaurant Business.....235
Mokievskaya N. E., Vazhenkova E. A.
Difficult passenger: myths and reality of services for people with disabilities
(a case study of Penza airport) 238
Mokievskaya N. E., Ulanova D. V.
Features of organizing entrepreneurial activities in the field of festive decor.....241
Mokievskaya N. E., Umorina A. A., Yukova A. S.
Event tourism as a driver of local service 243
Mokievskaya N. E., Umorina A. A., Yukova A. S.
The phenomenon of "quiet tourism" as a reaction to overturism.....245
Osipova N. V., Yukova A. S., Umorina A. A.
Medical tourism in Russia: current state, trends and factors of consumer choice 248
Saratovtseva N. V., Dokina A. D.
Unusual services 252
Saratovtseva N. V., Kashkina A. E.
Pedagogy of tourism 255

Section 6. Upbringing in the system of modern vocational education

Brusentsev A. K., Levin S. V.
A study of value attitudes among student youth 258

Vagaeva O. A., Serova S. M., Karpukhina M. A.
Student family as a social phenomenon 263
Vishnikina M. A.
The professionogram of a future specialist in the retail industry as a basis for the formation of speech communication 265
Korchagina M. V., Kirsanova K. A.
The myth of generations: how stereotypes undermine mutual understanding 268
Malysheva N. V., Kozina V. V.
The role of social media in the civic and patriotic education of vocational education students 271
Mokievskaya N. E., Yukova A. S., Umorina A. A.
Motivation of schoolchildren to participate in educational events of tourist and local history orientation 274
Kulagina Yu. A., Epishova A. S.
The level of spiritual and moral education of college students: research results 276
Kulagina Yu. A., Konnov A. D.
Financial literacy of college students: research results 279
Kulagina Yu. A., Subbotina A. A.
Environmental education of college students: research results 284
Kulagina Yu. A., Hallyeva V. S.
Managing the process of patriotic education of college students in chemistry classes 289
Pavlov R. A., Shchelchkov I. S.
Values of modern student youth: scientific discussions and conceptual prerequisites for development 294
Saratovtseva N. V., Abramova Ya. D., Platonova P. O.
Student volunteer movement at PenzGTU 298
Saratovtseva N. V., Volodina A. D.
Beauty pageant: the role and place in the lives of the winners 301
Saratovtseva N. V., Dmitrieva V. N., Taskaeva K. A.
Nurturing the soul: an Orthodox camp at the youth children's camp 304
Saratovtseva N. V., Mirziyoyeva U. M.
PenzGTU through the eyes of a foreign student 306
Saratovtseva N. V., Chekhmanova S. A.
Formation of family values in students through educational activities 309

Section 7. Current issues in linguistics, translation and intercultural communication

Veldina Yu. V., Abroskina P. V.
Teaching scanning in a foreign language: a methodical system of exercises for working with text 312
Veldina Yu. V., Abroskina P. V.
Features and methods of formation of scanning skills in teaching a foreign language 315
Veldina Yu. V., Krasnova D. S.
An integrated approach to the selection of video materials: age, content and language criteria for teaching monologue speech 317
Veldina Yu. V., Krasnova D. S.
The advantages of using authentic video materials in teaching foreign monologue speech 319
Veldina Yu. V., Santalova M. A.
Developing monologue skills in foreign language lessons: a system of strategies and exercises 321

Kovshova D. A., Kolodovskaya E. A.
Some features of writing disorders caused by general speech underdevelopment in primary school children 324
Peikani M-J.
Leo Tolstoy's essay "Buddha" in Persian translation: equivalence strategy and reception features 328
Samarina U. U., Sherbinina O. V.
Lexical and syntactic strategies for the presentation of a hotel product in English-language texts 332

Section 8. Poster Presentations

Vagaeva O. A., Borisova K. A.
Interactive financial and cyber literacy training: from theory to practice.....337
Mokievskaya N. E., Yukova A. S., Umorina A. A.
The paradox of digital connectedness of generation Z: always online, but still lonely.....340
Saratovtseva N. V., Borisova K. A., Maksimova K. A.
Students during the Great Patriotic War 343
Chadina Zh. V., Bakhisheva D. M.
The problem of male teacher shortage in modern schools: a historical and sociological analysis 345
Chadina Zh. V., Belyaev I. M., Aftaev K. A.
Using gaming technologies in teaching the history of the Great Patriotic War (using the digital transformation of a board game as an example) 347
Chadina Zh. V., Malkina V. M.
Traditions of sobriety in Russian history: historical experience and modern trends.....350
Chadina Zh. V., Saratovtsev A. A.
Times are different: the handwriting is the same: death and destruction! 353

Rools for authors.....356

Plan of international conferences held on the basis of Science Publishing Centre «Sociosphere» in 2026 358

Information about about scientific journals..... 358

Publishing services of the science publishing centre «Sociosphere» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» 359

УДК 342

МЕСТНЫЕ СОВЕТЫ В ГОДЫ «ОТТЕПЕЛИ»: КОНСТИТУЦИОННОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

EDN IPVNGR

И. В. Упоров

Доктор исторических наук,
кандидат юридических наук, профессор,
ORCID 0000-0002-0906-5228,
e-mail: uporov@list.ru,
Российская академия естествознания,
г. Краснодар, Россия

LOCAL COUNCILS DURING THE "THAW" YEARS: CONSTITUTIONAL REGULATION AND ORGANIZATIONAL ASPECT

I. V. Uporov

Doctor of Historical Sciences,
Candidate of Legal Sciences,
Professor,
Russian Academy of Natural Sciences,
Krasnodar, Russia

Abstract. This article examines the legal framework and organizational structure of local Councils of Workers' Deputies during the period known in history as the "Thaw" (mid-1950s – mid-1960s). The emphasis in uncovering the legal foundations of local councils is placed on an analysis of the relevant provisions of the Constitution of the RSFSR, which, adopted pre-war, remained in effect during the "thaw" period with some amendments. This study also examines law enforcement practices (using the activities of several local councils in the Krasnodar Krai as examples) and scholarly works addressing this topic. It is noted that, formally and generally, local councils functioned on democratic principles; in particular, deputies were directly elected by citizens. However, the term of office for deputies was only two years. Furthermore, the local council system was characterized by administrative subordination, which reduced the independence of their activities. In fact, local councils were associated with their executive committees, and the role of deputies was diminished.

Keywords: local councils of workers' deputies; constitution; executive committees; powers; authority; dual subordination.

В своей основе виды, структура и полномочия местных Советов депутатов трудящихся в период «оттепели» (1954–1964 гг.) определялись законодательством, которое действовало еще с довоенных времен. В наиболее системном виде эти аспекты представлены, конечно же, в Конституции РСФСР 1937г. [1] (здесь используется редакция этой Конституции по состоянию на 5 апреля 1941 г., которая и действовала на начало периода «оттепели» (при этом произведенные изменения в Конституции с момента ее принятия и не носили принципиального характера). В Конституции РСФСР институту местных Советов посвящена глава восьмая (ст. ст. 77–105). Указывается, в частности, что Советы депутатов трудящихся являются формируются и функционируют, будучи при этом органами государственной власти, в следующих публично-правовых территориях; краях; областях; автономных областях; национальных округах; административных округах; районах; городах; поселках; селах (станицах, деревнях, хуторах, аулах). Такой подход будет существовать вплоть до распада СССР, после чего, уже в рамках постсоветской России, местные

Советы будут упразднены, а на местах появятся органы местного самоуправления, которые в настоящее время работают в соответствии с принятым в 2025 г. ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в единой системе публичной власти» [2] (причем, в отличие от рассматриваемого периода, в настоящее время края и области относятся не к территориям, где действует местная власть, а являются равноправными субъектами РФ, и там формируются не органы местного самоуправления, а органы государственной власти – согласно ст. 12 Конституции России 1993 г. [3]).

Но тогда, в период «оттепели», ситуация была иной. Конституция РСФСР 1937 г. определяла, что депутаты местных Советов избираются сроком на два года. Основное предназначение местных Советов определялось в ст. 79 Конституции РСФСР, причем для всех видов местных Советов задачи формулировались одинаково. Указывалось, что местные Советы (края, области, округа, района, города, поселка, села): руководят культурно-политическим и хозяйственным строительством на своей территории; устанавливают местный бюджет; руководят деятельностью подчиненных им органов управления; обеспечивают охрану государственного порядка; содействуют усилению обороноспособности страны; обеспечивают соблюдение законов и охрану прав граждан [1]. При этом местные Советы принимают решения и дают распоряжения в пределах прав, предоставленных им законами СССР, РСФСР и Автономной республики, то есть, иными словами говоря, деятельность местных Советов регулировалась на нескольких уровнях законодательства. При этом под Советами понимала прежде всего представительская её составляющая. Это подтверждается тем, что в дальнейшем речь идет об исполнительных и распорядительных органах местных Советов – исполкомах. Так, согласно, ст. 81 «исполнительными и распорядительными» органами местных Советов депутатов являются избираемые ими исполнительные комитеты в составе: председателя, его заместителей, секретаря и членов [1]. При этом делалась оговорка в отношении самого низкого уровня местных Советов – сельских Советов (станиц, хуторов, аулов) избирались председатель, его заместитель и секретарь. Основная задача исполкомов определялась следующим образом: «руководство культурно-политическим и хозяйственным строительством на своей территории на основе решений соответствующих Советов депутатов трудящихся и вышестоящих государственных органов» [1].

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что на конституционном уровне закрепляется структура руководящего состава исполкома. Такой подход, однако, в следующей российской конституции (Конституция РСФСР 1978 г.) применяться уже не будет, и это будет правильным шагом, поскольку такого рода вопросы должны регулироваться, конечно же, не в конституциях, а в текущем законодательстве. Но тогда в СССР уже сложилась жесткая административно-командная система управления, в рамках которой высшие органы власти могли не только издавать законы, но и давать прямые указания нижестоящим органам власти и управления [4, с. 62].

Следующий блок норм Конституции РСФСР 1937 г. касался работы пленарных заседаний местных Советов (ст. 84–87). Предписывается, в частности, что сессии краевых и областных Советов созываются их исполнительными комитетами не реже 4 раз в год; районных Советов – не реже 6 раз в год; городских и сельских Советов – не реже одного раза в месяц. На пленарных заседаниях депутаты избирают на время сессии председателя и секретаря для ведения заседаний сессии. В течение «оттепели» сессии местных Советов созывались не всегда в установленные сроки, особенно в начальный период хрущев-

ских времен – так, в 1954 г. установленная регулярность сессий составляла 69 %, но уже через пять лет эта цифра возросла до 93,5 % [5, с. 16]. В ст. 89–91 Конституции РСФСР закреплялся один из важнейших принципов организации и деятельности Советов, в том числе и местных, который заключался во вполне определенной соподчиненности как по горизонтали, так и по вертикали и выражался в следующих нормах: исполкомы Советов непосредственно подотчетны как Совету, их избравшему, так и исполкому вышестоящего Совета депутатов трудящихся; вышестоящие исполкомы Советов имеют право отменять решения и распоряжения нижестоящих исполкомов и приостанавливать решения нижестоящих Советов; вышестоящие Советы имеют право отменять решения и распоряжения нижестоящих Советов и их исполкомов. Этот дуализм одновременной соподчиненности (территориальный и ведомственный сыграл в целом негативную роль, поскольку с неизбежностью принижал роль представительных органов местной власти, то есть самих Советов [6].

Типичным примером этого является Решение Краснодарского Крайсовета депутатов трудящихся от 27.06.1962 г. «О передаче зданий и сооружений бывшего "нового рынка" краснодарскому крайпотребсоюзу для дальнейшего развития кооперативного рынка в гор. Краснодаре» [7]. В этом документе, в частности, указывалось: «В целях дальнейшего развития кооперативного рынка в гор. Краснодаре, быстрейшего завершения строительства третьего павильона электросиловых и водопроводных сетей и других коммуникаций, а также продолжения застройки территории бывшего "Нового рынка", находящегося в арендном пользовании крайпотребсоюза, и в соответствии с пунктом 46 Постановления Совета Министров РСФСР от 5 июня 1961 года N 696, крайисполком решил: Обязать Краснодарский горисполком: а) передать Краснодарскому крайпотребсоюзу в безвозмездное пользование на правах кооперативной собственности по балансу на 1 июня 1962 года все здания и сооружения бывшего "Нового рынка", как арендуемые ныне, так и находящиеся в стадии строительства, числящиеся на балансе Северного рынка гор. Краснодара, со всей проектно-сметной документацией на этот объект …» [7]. Нельзя не обратить внимание на то, что столь важный для города вопрос решается совершено без участия Краснодарского городского Совета – этот орган народной государственной власти на территории города Краснодара даже не упоминается, как будто его вообще не существует. Удивляет также, с какой легкостью вот таким административным способом громадная по городским меркам собственность переходит из ведения одного собственника (государства) к другому (потребсоюзу). Не видна в решении этого и других подобных вопросов и роль представительного органа Краснодарского края – вопрос всецело решается на уровне двух уровней исполнительных органов, что лишний раз подтверждает фактический приоритет исполнительной ветви во властеотношениях ого времени

Аналогичным образом можно говорить и о решениях местной власти, которые принимались в середине 1950-х гг. В этом контексте можно привести пример в виде Решения Краснодарского крайсовета «Об отводе земельного участка краевому управлению министерства связи СССР под строительство телевизионного центра» от 28 мая 1956 г. [8], когда земельный участок решением Краснодарского горисполкома изымался из ведения Краснодарского же городского Совета, и при этом решение горисполкома утверждалось решение крайисполкома.

Большинство авторов публикаций по данной тематике того времени данный принцип соподчиненности поддерживали. Однако в ряде работ он подвергался сомнению. Так, В. П. Кравцов в своей работе, опубликованной в 1961 г., писал, в частности: «Сохраняя принцип двойного

подчинения исполнительных комитетов и отделов местных Советов, а также подотчетности их Советам, следовало бы в Конституции определить параллельную подотчетность исполнительных комитетов и отделов перед населением. С другой стороны, в целях повышения роли местных Советов, расширения их прав и поднятия их авторитета целесообразно было бы изменить конституционную норму о порядке подотчетности низовых Советов вышестоящим Советам. Согласно действующей Конституции, вышестоящие Советы могут отменять решения и распоряжения нижестоящих Советов и их исполнительных комитетов, а исполнительные комитеты вышестоящих Советов могут отменять решения и распоряжения исполнительных комитетов нижестоящих Советов и приостанавливать решения этих Советов. Не назрело ли время установить такой порядок, чтобы решения Советов отменялись только ими самими, а вышестоящие Советы имели бы право лишь приостанавливать решения нижестоящих Советов?» [9, с. 387]. Следует заметить, что это было довольно смелое суждение, и оно вряд могло состояться еще несколько лет назад до публикации данной работы.

Однако политика либерализации, начатая Хрущевым, позволила высказывать ученым свои мысли более смело, вот как, например, в случае с В. П. Кравцовым. Однако эта смелость суждений осталась незамеченной – предложения В. П. Кравцова не были восприняты. И в течение всего периода «оттепели» (равно как и последующих лет) принципы соподчиненности Советов разных уровней сохраняли свою силу. При этом на местах по-прежнему доминировало влияние исполкомов.

Да и сама Конституция, собственно, пусть не прямо, а косвенно показывала приоритет исполкомов. Так, в ст. 92 Конституции РСФСР указывался перечень конкретных отделов (управлений) как структурных подразделений исполкомов, при этом отделы (управления) имели уникальную соподчиненность. Так, если иметь в виду областной и краевой уровень, они подчинялись как соответствующему краевому (областному) Совету и его исполкому, так и соответствующему министерству РСФСР, то есть соподчиненность была тройной. Если эту тройную соподчиненность наложить на двойную соподчиненность самих исполкомов, то станет совершенно очевидной громоздкость и излишняя сложность управленческих отношений разных звеньев управления.

Как мы отмечали ранее, в период «оттепели» действовали основные законы, которые были приняты в довоенный период и в которых вопросы структурирования местной власти и полномочий местных властных органов также находили отражение. Рассмотрим это на примере Положения о городских Советах [10]. Здесь в ст. 21 указывалось, что городские советы во всей своей деятельности должны держать постоянную связь с населением, ставя на собраниях избирателей доклады о работе совета и высших советских органов, привлекая их к участию в разработке стоящих перед советом вопросов, вовлекая в практическую работу совета через секции и комиссии. И далее определялся перечень универсальных полномочий городских Советов, которые для осуществления лежащих на городских Советах задач в области общего управления, обеспечения в пределах города (поселка), революционной законности и охраны государственного порядка и общественной безопасности: издают обязательные постановления на основании действующих узаконений; образуют избирательные комиссии; руководят деятельностью районных городских советов; принимают меры к предупреждению стихийных бедствий; ведают борьбой с преступностью; ведают регистрацией актов гражданского состояния и др. Далее законодатель уточнял полномочия городских Советов по отдельным сферам общественно-

политической и социально-экономической жизни (ст. 24–34 Положения).

Следует заметить, что уровень городского Совета депутатов являлся наиболее характерным с точки зрения характеристики полномочий местных Советов, поскольку он располагался, с одной стороны, между областными (краевыми) Советами как наиболее высоким уровнем местных Советов, а с другой стороны, между сельскими Советами как наиболее низким уровнем местных Советов, и поэтому именно городской уровень местных Советов дает возможность более полного представления о полномочиях местных Советов. В целом же сферы ведения местных Советов разных уровней в своей основе были схожими, при этом больше полномочий было, разумеется, у областных (краевых) Советов (так, к полномочиям краевых, областных, окружных Советов относились выборы краевого, областного и окружного судов согласно ст. 138 Конституции СССР 1936 г. [11]), а меньше – у сельских Советов, а городские Советы занимали промежуточное положение [12, с. 73].

В период «оттепели», то есть в 1953–1964 гг., данные полномочия в своей основе сохранялись, но при этом вносились некоторые коррективы, которые, однако, не являлись принципиальными. Так, 10 июня 1957 г. было издано Постановление Совмина РСФСР [13], в котором указывалось: «1. Передать на решение Советов Министров автономных республик, крайисполкомов, облисполкомов и горисполкомов городов республиканского (РСФСР) подчинения вопросы о выдаче разрешений на строительство стандартных домов в городах и поселках РСФСР. Выдача разрешений на строительство индивидуальных стандартных домов производится исполкомами городских (поселковых) Советов депутатов трудящихся», т.е., как видно, полномочия местных Советов ниже областных (краевых) ограничивались.

Значительные коррективы в полномочия местных Советовя были внесены в 1961 г. в сфере бюджетных отношений [14]. В части, касающейся полномочий местных Советов, в этом законе указывалось, в частности, что разграничение доходов и расходов бюджета края, области между краевым, областным бюджетом, бюджетами автономных областей, автономных округов, районов и городов краевого, областного подчинения определяется исполнительным комитетом краевого, областного Совета. Местный Совет рассматривает бюджет по докладу исполкома, заключению и содокладу планово-бюджетной и других постоянных комиссий Совета. Следует заметить, что такой подход сохраняется до настоящего времени.

В период оттепели получило довольно широкое развитие жилое и промышленное строительство. Соответственно корректировались (в сторону расширения) и полномочия местных Советов депутатов. Характерным в этом отношении являлось Постановление Совмина СССР от 15.09.1962 г. [15] Здесь, в частности. указывалось, что приемка в эксплуатацию жилых домов, а также общественных зданий и сооружений, независимо от их сметной стоимости и ведомственной принадлежности, производится государственными приемочными комиссиями, назначаемыми исполкомами городских (районных) Советов депутатов. В рассматриваемый период принимались и акты, которые касались отдельных полномочий местных Советов. Некоторые из этих актов, утверждаемых на уровне министерств, удивляют ненужной детализацией. Речь идет о Положении о дворниках в городах и рабочих поселках РСФСР, которое было утверждено Минкоммунхозом РСФСР 10 апреля 1959 г. [16] Это Положение было весьма объемным по объему (примерно восемь страниц стандартного текста) и согласовано с ЦК профсоюза рабочих местной промышленности и коммунального хозяйства, а также с Управлением милиции МВД РСФСР – так, будто

речь шла о некоей высокой и ответственной должности. Здесь указывалось, что нормы уборочной площади (улиц, площадей, переулков, дворов) на одного дворника устанавливаются исполкомами местных Советов по согласованию с краевыми или областными комитетами профсоюза. В случаях, когда площадь уборки по домоуправлению ниже нормы, установленной местным Советом, то управляющему домами предоставлялось право возложить на дворника, в пределах месячной нормы его рабочего времени, и иные обязанности, связанные с хозяйственным и санитарным обслуживанием дома, не требующие специальной квалификации (уборка помещения конторы домоуправления и т.д.). Далее шло детальнейшее изложение того, чем должен заниматься дворник, в частности, дворник обязан: «производить утреннюю и вечернюю уборку дворов, улиц, тротуаров, участков и площадей, прилегающих к обслуживаемому домовладению, поливку мостовых, тротуаров и дворов, а в остальное время дня следить за санитарным состоянием обслуживаемой территории, немедленно удаляя мусор, грязь и т.п.; во время утренней уборки промывать уличные урны и периодически, по мере надобности, производить очистку их в течение дня от мусора; зимой своевременно очищать тротуары от снега и льда и посыпать их песком…» [16]. Приводился также перечень уборочного инвентаря, причем очень подробный, и документов, необходимых дворнику для работы (лопата деревянная, лопата железная, кирка и т.д.). Как видно, этот вопрос (уборки территории и определение обязанностей дворника), являющийся компетенцией управдомами (комендантов), решался тогда на уровне министерства и местных органов власти, и это отчасти свидетельствует об ограниченной самостоятельности местных Советов. Впрочем, этот случай скорее можно считать казусом.

В целом в период «оттепели» законодательство о местных Советах явно «застоялось», но законодательное обновление произошло только в конце 1960-х гг., и затем, после принятии новой Конституции СССР 1977 г. и Конституции РСФСР 1978 г. прошла еще одна волна обновления в развитие конституционных положений. Сформировавшая тогда нормативно-правовая база в своей основе действовала до конца существования СССР.

Библиографический список

1. Конституция (Основной закон) РСФСР от 21.01.1937 г. (в ред. 05.04. 1941 г.). М.: Госполитиздат, 1941.
2. Федеральный закон от 20.03.2025 N 33-ФЗ "Об общих принципах организации местного самоуправления в единой системе публичной власти" // СПС «КонсульатнтПлюс (дата обращения: 10.04.2026 г.).
3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // СПС «КонсульатнтПлюс (дата обращеня: 10.04. 2026 г.).
4. Гаврилов С. О. Местные Советы Российской Федерации в период подготовки и реализации конституционной реформы второй половины 1930-х годов: дис. ... д-ра ист. наук. Кемерово, 2003.
5. Георгадзе М. П. Некоторые вопросы работы Советов депутатов трудящихся в период развернутого строительства коммунизма // Советы депутатов трудящихся в период развернутого строительства коммунизма. М.: ВПШ при ЦК КПСС, 1961. С. 15–21.
6. Звягольский А. Ю., Турицын И. В., Упоров И. В., Епифанцев А. А. Местные Советы депутатов трудящихся в послевоенное время (1945–1953 гг.): организационно-правовые основы формирования и деятельности / монография. Москва, 2016.
7. Решение Краснодарского Крайсовета депутатов трудящихся от 27.06.1962 г. «О передаче зданий и сооружений бывшего "нового рынка" краснодарскому крайпотребсоюзу для дальнейшего развития кооперативного рынка в гор. Краснодаре» // Советская Кубань. 1962. 30 июня.
8. Решение Краснодарского Крайсовета депутатов трудящихся «Об отводе земельного участка краевому управлению министерства связи СССР под строительство телевизионного цен-

тра» от 28.05.1956 г. // Советская Кубань. 1956. 31 мая.
9. Кравцов В. П. Развитие законодательства о Советах депутатах трудящихся // Советы депутатов трудящихся в период развернутого строительства коммунизма. М: ВПШ при ЦК КПСС, 1961. С. 385–389.
10. Положение о городских Советах (утверждено постановлением ВЦИК от 22.01.1933 г.) // СУ РСФСР. 1933. № 29. Ст. 103.
11. Конституция (Основной закон) СССР от 05.12.1936 (ред. 1956 г.) СССР 1936 г. М., 1957.
12. Фаляхов Т. Г. Деятельность местных Советов Татарии на завершающем этапе социалистической реконструкции (1933–1937 гг.): дис. ...канд. ист. наук. Казань, 1971.
13. Постановление Совета министров РСФСР «О передаче решения вопросов о выдаче разрешений на строительство стандартных домов в городах и поселках РСФСР советам министров автономных республик, крайисполкомам, облисполкомам и горисполкомам городов республиканского (РСФСР) подчинения» от 10.06.1957 г. // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 03.04. 2026 г.)
14. Закон РСФСР «О бюджетных правах Российской Советской Федеративной Социалистической республики, автономных советских социалистических республик и местных Советов депутатов трудящихся РСФСР» от 16.12.1961 г. // Свод законов РСФСР. 1988. Т. 5. Ст. 213.
15. Постановление Совмина СССР «О порядке приемки в эксплуатацию законченных строительством предприятий, зданий и сооружений» от 15.09.1962 г. // СП СССР. 1962. № 17. Ст. 136.
16. Положение о дворниках в городах и рабочих поселках РСФСР (утверждено Минкоммунхозом РСФСР 10.04. 1959 г.) // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 03.04. 2026 г.)

© Упоров И. В., 2026

УДК 97

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ЗАКРЕПЛЕНИЕ БОЛЬШЕВИСТСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ПО ЗЕМЕЛЬНОМУ ВОПРОСУ (1917–1922 ГОДЫ)

EDN GAUBRU

И. В. Упоров

Доктор исторических наук,
кандидат юридических наук, профессор,
ORCID 0000-0002-0906-5228,
e-mail: uporov@list.ru,
Российская академия естествознания,
г. Краснодар, Россия

LEGAL REGULATION OF THE BOLSHEVIK CONCEPT ON THE LAND QUESTION (1917–1922)

I. V. Uporov

Doctor of Historical Sciences,
Candidate of Legal Sciences,
Professor,
Russian Academy of Natural Sciences,
Krasnodar, Russia

Abstract. When the famous October Manifesto of 1905 declared certain political freedoms in Russia and the State Duma began to function, the process of legally structuring political parties began, with the land issue being one of the most important issues in their programs. The Social Democratic Party, led by Lenin, addressed this issue most radically. This article examines the main trends in the legal regulation of the land issue, beginning with the well-known Decree "On Land" (1917) and ending with the Land Code of the RSFSR of 1922. Relevant legal acts and scholarly works on this topic are analyzed. It is noted that after the abdication of Emperor Nicholas II in March 1917, the political situation in Russia became extremely tense – all parties sought to attract as many supporters as possible. Given Russia's difficult position in World War I, the land issue became even more pressing, given that the vast majority of Russian military personnel, both at the front and in the rear, came from rural areas. Under these circumstances, the RSDLP(b) actively refined its position on land. And already in April 1917, the RSDLP(b) conference adopted a resolution calling for the immediate and complete confiscation of landowners', appanage, and other categories of land, transferring all land to the peasantry, organized into Soviets of Peasants' Deputies. After the October Revolution, this concept was increasingly developed in legislative acts, and the Bolsheviks were forced to agree on certain positions with the Left Socialist Revolutionaries, with whom they formed the ruling coalition until July 1918.

Keywords: land question; national wealth; Bolsheviks; peasantry; land committees; land use; confiscation; Soviet power.

О том, насколько важной составляющей для большевиков в их политической борьбе являлся земельный вопрос, говорит тот факт, что сразу после октябрьской революции, то есть после объявления 25 октября 1917 г. контролируемого большевиками Вторым Всероссийским съездом Советов перехода к нему государственной власти, был издан знаменитый декрет «О земле» [1]. Это был один из важнейших документов Октябрьской революции 1917 г., в связи с чем рассмотрим его подробнее. Декрет состоял из двух частей. В первой части, состоявшей из пяти статей, определялись основные принципы, которыми власть намеревалась руководствоваться при решении, как значилось в декрете, «великих преобразований» о земельной собственности. Вторая часть в виде приложения именовалась «Крестьянским наказом о земле» и была составлена в виде компиляции 282 крестьянских наказов, опубликованных в газете еще в августе 1917 г. [2] Этим первым советским земельным законом отменялось помещичья собственность на землю, причем «немедленно и без всякого выкупа» (ст. 1 Декрета). В законе указывалось, что все

конфискованные помещичьи имения, равно как все земли удельные, монастырские, церковные, со всем их живым и мертвым инвентарем, усадебными постройками и всеми принадлежностями переходят в распоряжение Волостных Земельных Комитетов и Уездных Советов Крестьянских Депутатов впредь до разрешения Учредительным Собранием вопроса о земле. Учредительное Собрание в соответствии с этим декретом должно было решить земельный вопрос «в полном объеме».

Указанная оговорка была не случайной. Дело в том, что земельный вопрос невозможно было одномоментно решить всеобщей конфискацией всех земель с передачей их государству, поскольку часть земли, и немалую, занимали сами крестьяне, при этом земля принадлежала в основном сельским обществам (то есть имело место общинное землевладение), у части крестьян земля находилась на праве частной собственности; кроме того, часть земель на праве общинного владения принадлежала казачеству, с которым у советской власти были достаточно сложные отношения. Советская власть, проявляя осторожность в этом вопросе, указала только, что «земли рядовых крестьян и рядовых казаков не конфискуются». Соответственно «нерядовые» крестьяне, не являющиеся помещиками, но владеющие значительными земельными участками на праве собственности, в соответствии с декретом явно не могли рассчитывать на конструктивное взаимодействие с советской властью, поскольку наличие частной собственности на землю противоречило большевистской концепции – в упомянутом выше «Крестьянском наказе о земле» указывались положения, отражавшиеся «самое справедливое» разрешение земельного вопроса, в частности, определялось, что «право частной собственности за землю отменяется навсегда». Это был один из главнейших тезисов [3, с. 38].

Между тем этот тезис не совмещался с предписанием не конфисковать земли рядовых крестьян (казаков). Но если не конфисковать, то, значит, сохранять право частной собственности? В результате решение земельного вопроса в последующие годы осуществлялось на фоне затухающе-раздувающегося перманентного противостояния власти, пытавшейся реализовать фундаментальную идею национализации всей земли, и крестьян-собственников, не желавших отдавать в общее пользование заработанную собственность, и в этом противостоянии, разумеется, власть взяла верх, используя средства принуждения. Но тогда, в Декрете «О земле» еще не говорилось о мерах принуждения – пока новая советская власть лишь формулировала свою исходную позицию. Так, в том же «Крестьянском наказе о земле» указывалось, что вся земля (далее шло перечисление: государственная, удельная, кабинетская, церковная, монастырская, посессионная, майоратная, общественная, частновладельческая, крестьянская) подлежит отчуждению, причем безвозмездно, и «обращается во всенародное достояние», то есть переходит «в пользование всех трудящихся на ней». Вся земля должна была поступать в «общенародный земельный фонд». Непосредственное распределение земли между земледельцами должны были осуществлять «местные и центральные самоуправления», которые должны были составляться, начиная от «демократически образованных бессословных сельских и городских общин» и заканчивая «центральными областными учреждениями». Предполагались периодические переделы земли, что зависело от изменения численности населения, культуры сельского хозяйства других факторов, однако «первоначальное ядро» земельного надела не должно было подвергаться изменениям. Соответственно запрещалось осуществление сделок с землей, а могла предоставляться только в пользование гражданам, коллективам трудящимся государственных предприятий и учреждений. Данный тезис также станет одним из фундаментальных в земельно-правовой политике советского государ-

ства во все последующие годы его существования [3].

Кроме рассмотренного закона непосредственно после Октябрьской революции был принят ряд других актов, регулировавших отдельные аспекты земельно-правовых отношений. Так, в Инструкции эмиссарам, посылаемым в провинцию, от 3 ноября 1917 г. [4] указывалось, что эмиссар правительства по прибытии в конкретную губернию обязан был немедленно созвать совещание исполнительного комитета местного Совета рабочих, солдатских и крестьянских депутатов и доложить о принятых законах по земельному вопросу. После этого эмиссару следовало выяснить сведения о стоянии дел по земельным вопросам в данной губернии. 5 ноября 1917 г. СНК РСФСР принял постановление, имеющее разъяснительный и призывающий характер [5]. Отталкиваясь о того факта, что власть в стране «всецело» перешла в руки Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов, правительство напоминает, что именно Советы являются полномочными органами государственной власти «впредь до Учредительного Собрания». Поэтому на основании декрета о земле все помещичьи земли поступают в распоряжение местных Советов, от имени которых волостные комитеты должны «тотчас» брать под контроль и «строжайший учет» все помещичьи земли, обеспечивая «полный порядок, охраняя строжайше бывшее помещичье имущество. В начале декабря 1917 г. СНК РСФСР утвердил Положение о земельных комитетах [6]. Это довольно обширный нормативно-правовой акт, который, однако, также имел временный характер – как указывалось в ст. 1 – «до окончательной земельной реформы». Анализ статуса главного, губернских (областных), уездных (окружных) и волостных земельных комитетов показывает, что они формировались на выборной основе, при этом волостной земельный комитет избирался путем всеобщего, равного, прямого и тайного избирательного права; помимо этого в состав волостного комитета входили представители смежных волостных комитетов.

Следует заметить, что в приведенных актах допускался наемный труд на земле, что противоречило Декрету «О земле». Такое положение существовало еще некоторое время, пока не была решения судьба Учредительного собрания, которое должно было снять все противоречии и окончательно определиться с земельной политикой послереволюционного российского государства [7, с. 26]. Однако, как известно, в начале 1918 г. Учредительное собрание было большевиками распущено, после чего большевики вместе с монополией политической власти получили карт-бланш на дальнейшее правовое регулирование вопросов земельной собственности. В этом контексте следующим важнейшим актом, регулировавшим право собственности на землю, был Декрет «О социализации земли», принятый Всероссийским исполнительным комитетом в начале 1918 г. [8]. Это уже гораздо более объемный нормативно-правовой акт, который развивал положения Декрета о земле. Здесь ряд позиций, также принципиального характера, нашел свою конкретизацию. Так, в ст. 2–4 декрета указывалось, что земля без всякого (явного или скрытого) выкупа отныне переходит в пользование всего трудового народа. Подчеркивалось, что право пользоваться землей могло принадлежать только тем, кто обрабатывает ее собственным трудом, за исключением некоторых случаев, предусмотренных декретом. Право пользования землей не подлежало ограничению – «ни полом, ни вероисповеданием, ни национальностью, ни подданством». В этом законе регулирование земельного вопроса исходило из того, что речь идет прежде всего о землях сельскохозяйственного назначения. Главное правомочие права собственности на землю этой категории – распоряжение землей – регулировалось следующим обра-

зом: «Распределением земель сельскохозяйственного значения между трудящимися ведают сельские, волостные, уездные, губернские, областные, главные и федеральный земельные отделы Советов, в зависимости от значения этих земель». Законом определялся порядок распоряжения и иных земельных богатств: «Распоряжение недрами земли, лесами, водами и живыми силами природы предоставляется, в зависимости от их значения, уездной, губернской, областной и федеральной Советской власти, под контролем последней» [8]. В этом акте довольно подробно регулировались вопросы, связанные с содержанием задач распоряжения землей со стороны органов советской власти (теперь этими вопросами занимались земельные отделы Советов, в которые были трансформированы ранее действовавшие земельные комитеты, причем этом в земельных отделах преобладало влияние большевиков [3]). Общая задача заключалась в справедливом распределении сельскохозяйственных земель среди трудового земледельческого населения, а также в обеспечении максимально продуктивного использования земли.

Представляет также интерес ст. 12 рассматриваемого Декрета, где говорилось о том, что распределение земельных участков между земледельцами-трудящимися должно было производиться на уравнительно-трудовых началах и таким образом, чтобы потребительно-трудовая норма, во-первых, отражала в данном районе исторически сложившуюся систему землепользования, во-вторых, не превышала трудоспособности совокупных наличных сил каждого отдельного хозяйства и, наконец, в-третьих, такая норма должна была обеспечивать «безбедное существование семьи земледельца». При этом основным источником права, которое давало возможность пользования землей сельскохозяйственного значения, данный декрет определяет личный труд, но в порядке исключения для повышения сельскохозяйственной культуры (устройства образцовых ферм, опытных полей и т.д.) допускалось выделять участки земли и обрабатывать их наемным трудом, оплачиваемым государством.

Однако ввиду того, что этот закон не являлся еще чисто большевистским, (напомним, что в первой половине 1918 г. большевики управляли государством в коалиции с левыми эсерами), а наркомат земледелия в первом СНК РСФСР возглавлял представитель эсеров, и все предшествующие акты, касающиеся земельно-правовых отношений, несли в себе отпечаток эсеровской аграрно-земельной идеологии (термины «социализация земли» и другие из этой сферы также являлись эсеровскими); но эсеры среди крестьян имели серьезное влияние, чем, собственно, и объяснялось согласие большевиков на то, чтобы столь важный наркомат возглавлял не большевик, а эсер. В частности, с точки зрения эсеров социализация земли означала отмену частной собственности на землю – в этой позиции большевиков и эсеров совпадали. Однако, считали эсеры, отмена частной собственности не означало, что земля должна стать государственной собственностью, то есть речь шла о превращении земли в статус общенародного достояния, при котором земля не могла быть предметом купли-продажи. Кроме того, эсеры полагали, что должен состояться переход всей земли в ведение органов народного самоуправления, начиная с сельских и городских общин, а само пользование землей должно основываться на «уравнительно-трудовом» принципе – здесь имело место соприкосновение с большевиками. Завершающей фазой процесса социализации земли, по понятиям эсеров, должно было стать обобществление в целом земледельческого производства с помощью различных форм кооперации [3; 9 и др.]. И вот по поводу «различных форм» как раз и наметилось основное расхождение, поскольку эсеры полагали, что единоличное земледелие должно иметь право на существование, и принуждения здесь не долж-

но быть [10, с. 76]. Эсеры считали также, что субъектам земельно-правовых отношений следует предоставлять больше свободы как хозяйствующим субъектам. Сразу после разрыва с эсерами была в июле 1918 г. принята первая Конституция РСФСР [11], но влияние эсеров на конституционные нормы о земле еще сохранялось (проект Конституции был разработан ранее). В частности, в ст. 3 указывалось, в частности, что «весь земельный фонд объявляется всенародным достоянием и передается трудящимся без всякого выкупа, на началах уравнительного землепользования» (в литературе справедливо указывается, что термин «народное достояние» несет в себе прежде всего социально-политическую, а не юридическую нагрузку [12, с. 53], и, тем не менее, он будет ключевым во всех последующих советских конституциях).

И только в дальнейших актах, когда большевики стали единственной политической силой в России, стоящей у власти, правовое регулирование земельно-правовых отношений стало осуществляться исключительно на ленинской идее национализации всей земли. Так, в принятом в начале 1919 г. Положении о социалистическом землеустройстве и о мерах перехода к социалистическому земледелию [13] советская власть определилась с формулировкой о статусе собственника земли – в ст. 1 указывалось: «Вся земля в пределах Российской Социалистической Федеративной Советской Республики, в чьем бы пользовании она ни состояла, считается единым государственным фондом». В последующих законодательных актах в вопросе о статусе земли за основу бралась эта формула. Здесь отдается приоритет коллективным формам земледелия по отношению к единоличным формам – последние обозначались как «проходящие и отживающие» [14; 15 и др.]. В ст. 8 Положения подчеркивается, что вся площадь сельскохозяйственного фонда используется по следующим очередям: первая очередь – для нужд коммун и советских хозяйств; вторая очередь определялась для общественной обработки, то есть для нужд трудовых артелей и товариществ; и только третья очередь устанавливалась «для добывания средств к существованию единоличных землепользователей». Распоряжаться этим государственным фондом могли органы советской власти на местах в лице земельных отделов, работающих под руководством Наркомата земледелия; о избираемых населением земельных комитетах уже не говорилось [16]. О поддержке единоличных хозяйств также не говорилось – создавались условия для того, чтобы заниматься единоличным земледелием было не выгодно, хотя формально данная форма (единоличное хозяйство) не запрещалась.

В Положении о социалистическом землеустройстве и о мерах перехода к социалистическому земледелию выделялась также такая организационно-правовая форма землепользования, как советские хозяйства – совхозы, которым уделяется целая глава. Устанавливалось, в частности, что совхозы организуются в целях максимально возможного увеличения производства продуктов посредством повышения производительности сельского труда и расширения посевной площади сельскохозяйственных земель; создания условий, необходимых для полного перехода к коммунистическому земледелию; образования и всемерного развития культурно-агрономических центров. Соответственно совхозам предписывалось передавать имения с ценными культурами, с рациональными хозяйствами, со сложным техническим оборудованием, имения по обработке сельхоз продуктов (маслобойни, заводы маслодельные, сыроварни и др.) и др. С изданием Положения была подготовлена необходимая правовая база для дальнейшего развития и углубления ленинской идеи национализации всей земли, что нашло отражение в принятом в 1922 г. первом Земельном кодексе РСФСР

[17], который отразил преемственность и новизну советского земельного законодательства, при этом «уровень консолидацию и инкорпорации апробированных ранее норм был очень высоким [18, с. 94] и являлся в целом «прогрессивным документов» [19; 20]. Принципиальные положения этого оставались действующими весь последующий период функционирования советского государства.

Библиографический список

1. Декрет Второго Всероссийского съезда Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов от 27.10.1917 г. «О земле» // СУ РСФСР. 1917. № 1. Ст. 3.
2. Крестьянские наказы // Известия Всероссийского Совета Крестьянских Депутатов. 1917. 19 августа.
3. Верхогляд Д. А. Собственность на землю и земельно-правовые отношения в советской и постсоветской России (1917 – начало 2000-х гг.): историко-правовой анализ законодательного развития: дис. ... канд. юрид. наук. Краснодар, 2014.
4. Инструкция эмиссарам, посылаемым в провинцию, от 03.11.1917 г. // Газете Временного Рабочего и Крестьянского правительства. 1917. 3 ноября.
5. Постановление СНК РСФСР от 05.11.1917 г. «О переходе земли в распоряжение земельных комитетов» // СУ РСФСР. 1917. № 2. Ст. 23.
6. Положение о земельных комитетах (утверждено Постановлением СНК РСФСР от 04 декабря 1917 г.) // СУ РСФСР. 1917. № 7. Ст. 105.
7. Старков О. В., Упоров И. В. Теория государства и права: учебник (3-е изд., перераб., и доп.). М., 2012.
8. Декрет Всероссийского центрального исполнительного комитета от 19.02.1918 г. «О социализации земли» // Газета Рабочего и Крестьянского Правительства. 1918. 19 февраля.
9. Добровольский А. В. Эсеры Сибири во власти и оппозиции (1917–1923 гг.). Новосибирск, 2002.
10. Литвин А. Л., Овруцкий Л. М. Левые эсеры: программа и тактика (некоторые вопросы). Казань, 1992. С. 74–79.
11. Конституция (Основной закон) Российской Социалистической Федеративной Советской Республики от 10 июля 1918 г. // Известия Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов. 1918. 19 июля.
12. Прохорова Н. А. Право государственной собственности на землю в Российской Федерации: дис. … канд. юрид. наук. М., 2006.
13. Положение о социалистическом землеустройстве и о мерах перехода к социалистическому земледелию (Принято Всероссийским Центральным Исполнительным Комитетом 14 февраля 1919 г.) // СУ РСФСР. 1919. № 4. Ст. 43.
14. Берлявский Л. Г. Первые декреты советской власти и формирование государственно-правовых основ советского аграрного строя // Труды Института государства и права Российской академии наук. 2023. № 2. С. 49–77.
15. Акимова Т. М., Захарова О. В. Земельный отдел Суздальского уездного совета рабочих, солдатских, крестьянских депутатов Владимирской губернии в 1918 г.: правовые основы деятельности и их реализация // Право и государство: теория и практика. 2024. № 3. С. 18–21.
16. Упоров И. В., Кузовлева Г. В. Представительство народа (населения) в органах публичной власти: сущность и политико-правовая характеристика // Общество и право. 2015. № 2 (52). С. 30–34.
17. Земельный кодекс РСФСР (утв. Постановлением ВЦИК от 30 октября 1922 г. «О введении в действие Земельного Кодекса, принятого на IV сессии IX созыва») // СУ РСФСР. 1922. № 68, ст. 901.
18. Ящук Т. Ф. Земельный кодекс РСФСР 1922 года – первый кодифицированный акт в истории российского земельного законодательства // RUDN Journal of Law. 2022. № 4. С. 938–958.
19. Зенин А. В. Земельный кодекс РСФСР 1922 г.: взгляд из 21 века (к 100-летию принятия) // Вопросы российской юстиции. 2022. № 20. С. 351–357.
20. Ильиных В. А. Земельный кодекс РСФСР 1922 года в контексте решения аграрного вопроса в России // ЭКО. 2023. № 1. С. 43–60.

© Упоров И. В., 2026

УДК 342

ПОЛОЖЕНИЕ О ВЫБОРАХ В МЕСТНЫЕ СОВЕТЫ ПОСЛЕВОЕННОГО ВРЕМЕНИ: ОБЩЕПРАВОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

EDN FAKGRO

И. В. Упоров

Доктор исторических наук,
кандидат юридических наук, профессор,
ORCID 0000-0002-0906-5228,
e-mail: uporov@list.ru,
Российская академия естествознания,
г. Краснодар, Россия

REGULATIONS ON ELECTIONS TO LOCAL COUNCILS IN THE POST-WAR PERIOD: GENERAL LEGAL CHARACTERISTICS

I. V. Uporov

Doctor of Historical Sciences,
Candidate of Legal Sciences,
Professor,
Russian Academy of Natural Sciences,
Krasnodar, Russia

Abstract. After the end of the Great Patriotic War, the Soviet Union rebuilt its national economy, and many socio-political and socio-economic orders and procedures disrupted by military action were also revived. This included elections of deputies at all levels. This article examines the legal framework governing elections to local Councils of Workers' Deputies, which, after the outbreak of war, had not been held since 1939. In 1947, a Decree of the Presidium of the Supreme Soviet of the RSFSR approved the Regulation on Elections to Regional, Oblast, District, District, City, Rural, and Settlement Councils of Workers' Deputies of the RSFSR. This electoral law is analyzed in detail, taking into account scholarly works on this issue. It is noted that the Regulations more thoroughly regulated all election issues based on the relevant provisions of the 1936 Constitution of the USSR and the 1937 Constitution of the RSFSR, which were in effect during the period under review. Most of the electoral norms can be considered democratic; however, the absence of a territorial criterion for the nomination of candidates for deputies and the right to self-nomination cannot be considered as such.

Keywords: local councils; elections of deputies; post-war period; Regulations on elections; constitution; electoral commissions; voters.

После окончания Великой Отечественной войны по основополагающим направлениям социально-экономической жизни некоторое время действовали законы и другие нормативно-правовые акты, которые были приняты еще до войны. Частично это носилось и к избирательному законодательству, в том числе действовала Конституции СССР 1936 г. [1]. В этом акте избирательное право провозглашалось всеобщим, равным и прямым, и, разумеется, самым демократичным в мире. Не обладали избирательным правом только умалишенные, а также и лица, осужденные судом с лишением избирательных прав (ст. 134, 135), при этом во все Советы – от местных до Верховного Совета СССР депутаты избирались непосредственно населением (в отличие до предшествующего времени, когда функционировал институт Съездов Советов). Содержащиеся в этом акте выборные принципы, бесспорно, в своем большинстве были прогрессивным шагом «сталинской» конституции, поскольку они являлись общепринятыми в то время в развитых странах; вместе с тем ряд норм имели недемократический характер, на что ниже будет обращено внимание.

В союзной Конституции вопросы выборов в местные Советы депутатов трудящихся не нашли подробного регулирования – это было сделано в республиканских конституциях, принятых на основе

союзной конституции, в том числе в Конституции РСФСР 1937 г. [2], также действовавшей в послевоенное время. Здесь многие нормы о выборах в местные Советы на территории РСФСР были отрегулированы детально. Так, согласно ст. 145 выборы депутатов в местные Советы должны производиться исходя и численности населения и по определенным нормативам, в частности, выборы депутатов областного Совета – один депутат не менее, чем от 1500 человек населения, но не более чем от 60000 человек населения; выборы депутатов районного Совета – один депутат от 1000 человек населения; если в районе население составляет до 25000 человек, то в этом случае избирается 25 депутатов; если в районе население составляет свыше 60000 человек, то в этом случае избирается не более 60 депутатов; выборы депутатов городского Совета, а также выборы депутатов районного Совета в городах – один депутат не менее, чем от 350 человек населения, и не более, чем от 1000 человек населения; если в городе (городском районе) населения составляет до 12000 человек, то в этом случае избирается 35 депутатов; з) выборы депутатов сельского и поселкового Советов – один депутат от 100 человек населения; если население села (станицы, деревни, аула) составляет до 1000 человек, то в этом случае избирается 9 депутатов; если население составляет свыше 2500 человек, то в этом случае избираются не более 25 депутатов [2]. При этом кандидаты в депутаты местных Советов всех уровней выставлялись по избирательным округам, причем это положение подробно разъяснялось в литературе того времени [3; 4].

Право выставления кандидатов в депутаты закреплялось за следующими субъектами – партийными организациями, профессиональными союзами, организациями молодежи, кооперативами, культурными обществами. Каждый депутат должен был отчитываться перед избирателями о своей деятельности в качестве депутата и мог быть в любое время по решению большинства избирателей отозван, что, как отмечалось в советской литературе, отражало именно советскую систему взаимодействия власти и общества [5, с. 307]. Здесь следует заметить, что советский законодатель в нормах избирательного права не акцентирует внимания на возможности выдвижения не одного, а нескольких кандидатов по одному и тому же избирательному округу, то есть такой вариант не исключался, однако в практике к послевоенному времени уже сложилась вполне однозначная практика выдвижения только одного кандидата в депутаты, и этот кандидат представлял обязательно «нерушимый блок коммунистов и беспартийных», который, разумеется, всегда выигрывал выборы.

Конкретные избирательные нормы по выборам депутатов всех уровней местных Советов устанавливались соответствующими законами, что в советской правовой литературе отмечалось как достижение советской демократии [6, с. 38]. В РСФСР это было Положение о выборах в краевые, областные, окружные, районные, городские, сельские и поселковые Советы депутатов трудящихся РСФСР. Данное Положение было принято в 1947 г. [7] (до этого действовало аналогичное Положение 1939 г. [8]).

Выборы в местные Советы депутатов трудящихся были наиболее массовыми с точки зрения численности избираемых депутатов, и в этой связи наиболее хлопотными, но административно-властная вертикаль советской власти позволила справиться с этой задачей.

В связи с предстоящими первыми выборами в местные Советы после окончания Великой Отечественной войны в средствах массовой информации публиковались материалы, объясняющие несоблюдение конституционных сроков проведения таких выборов в предыдущие годы. Типичным в этом плане был такой текст: «Прошло около 8 лет со дня выборов в местные Советы, так как последние выборы проходили в декабре 1939 года.

Война, навязанная нашей стране гитлеровской Германией, помешала провести следующие выборы в сроки, установленные Сталинской Конституцией» [9]. И далее подчеркивается, что «местные Советы – наиболее многочисленные, наиболее разветвленные, непосредственно наиболее близкостоящие к массам органы государственной власти. Подготовка к выборам в местные Советы депутатов трудящихся начинается в дни великого патриотического подъема, охватившего весь советский народ» [9].

В Положении 1947 г. первая глава посвящена общей характеристике избирательной системы, здесь имеется немало ссылок на конституционные нормы, некоторые из которых воспроизводятся буквально. Так, указывается, что выборы депутатов всех уровней местных Советов производятся на основе всеобщего, равного и прямого избирательного права при тайном голосовании по избирательным округам. Выборы провозглашались всеобщими (ограничения ранее нами указывались) и прямыми. От каждого избирательного округа по выборам в соответствующий Совет депутатов трудящихся избирается один депутат. Расходы по организации и проведению выборов в местные Советы всех уровней производятся за счет государства (ст. 1–12 Положения). Далее законодатель значительное внимание уделяет спискам избирателей (глава вторая Положения). Указывается, в частности (ст. 13–21), что в избирательные списки включаются все граждане, которые имеют активное право и постоянно или временно проживающие (на день утверждения избирательных списков) в населенных пунктах на территории, подведомственной соответствующему местному Совету. Списки избирателей, являющихся военнослужащими, находящимися в воинских частях, составлялись за подписью командира воинской части. Все прочие военнослужащие должны были вноситься списки по месту жительства на общих основаниях. В литературе того времени избирательные права военнослужащих освещались довольно подробно [10]. Предписывалось, что за 35 дней до выборов исполком местного Совета вывешивает списки избирателей для общего сведения или же обеспечивает возможность избирателям для ознакомления с ними в помещении местного Совета или избирательной участковой комиссии.

Как видно, и здесь демократичность имела место. То же касается и возможности обжалования замеченных нарушений в списках. Так, согласно ст. 22 Положения о выборах от 8 октября 1947 г. указывалось, что заявления о невключении в список, искажении фамилии и по другим поводам подаются в исполком соответствующего местного Совета, который обязан в трехдневный срок принять решение по такому заявлению. В случае несогласия с решением исполкома заявитель имел право подать жалобу в суд, который также в трехдневный срок с вызовом заявителя и представителя исполкома должен в открытом судебном заседании рассмотреть жалобу и решение без промедления сообщить как заявителю, а также известить исполнительный комитет. Решение народного суда полагалось окончательным.

В развитие конституционных норм в Положении 1947 г. детализировались вопросы избирательных округов и избирательных комиссий, причем по каждому виду местных Советов (краевые, областные, автономной области, районов, городов, поселков и сельсоветов) регулирование осуществлялось подробно и отдельными блоками соответствующих норм, что отмечается в литературе как достаточно совершенная юридическая техника [11]. Определялось, в частности, что образование избирательных округов производится опять же исполнительными комитетами местных Советов. Соответственно образовывались краевая, областная избирательная комиссия по выборам в краевой, областной Совет депутатов трудя-

щихся. В каждом избирательном округе также формировалась окружная избирательная комиссия. Согласно ст. 27 Положения 1947 г. членами избиркомов могли быть представители от профессиональных организаций, кооперативных организаций, научных и технических обществ и иных общественных организаций, а также представители от собраний трудящихся по предприятиям и учреждениям, военнослужащих по воинским частям, представители от собраний крестьян по колхозам и селам, представители от собраний рабочих совхозов – по совхозам. Указывались полномочия избирательных комиссий каждого вида.

Представляет интерес порядок выставления кандидатов в депутаты, определенный в конституционных нормах и несколько детализированный в главе девятой Положения 1947 г. Здесь в ст. 77 указывается, что право выдвижения кандидатов в депутаты предоставляется общественными организациями и обществами трудящихся, к числу которых советский законодатель относил прежде всего коммунистические партийные организации. На второе место были поставлены профессиональные союзы. Затем следовали кооперативные организациями, а также организациями молодёжи и культурные общества. Этот перечень дополнялся еще одним субъектом выдвижения кандидатов в депутаты, указанным в ст. 78 Положения: общими собраниями рабочих и служащих по предприятиям и учреждениям, а также общими собраниями военнослужащих по воинским частям, общими собраниями крестьян по колхозам и сёлам, и, наконец, общими собраниями рабочих и служащих совхозов – по совхозам. При этом право выдвижения кандидатов в депутаты осуществляли как центральные органы указанных организаций, так и их нижестоящие органы, что позволяло существенно расширить возможности таких организаций по выдвижению кандидатов в депутаты. Кандидат в депутаты может выдвигаться только в один и тот же местный Совет только в одном избирательном округе.

При этом в Положении 1947 г. определялись ограничения для кандидатов в депутаты. Указывалось, в частности, что они не могут быть членами избиркомов округа, где они выдвинулись кандидатами в депутаты. Организациям, выдвинувшим кандидатов, предписывалось не позднее, чем за 35 дней до выборов зарегистрировать кандидатов в соответствующей окружной комиссии, для чего следовало представить в соответствующую окружную комиссию ряд документов. Отказ окружной комиссии по выборам в краевой, областной, окружной, районный, городской, районный в городах, сельский или поселковый Совет в регистрации кандидата мог быть обжалован в двухдневный срок в вышестоящую избирательную комиссию, решение которой являлось окончательным. В литературе отмечается, что по поводу этих норм дискуссий при составлении проекта Положения о выборах не было [12, с. 49]. Каждой организации, выставившей кандидата, зарегистрированного в соответствующей Окружной избиратель ной комиссий, равно как каждому гражданину РСФСР, обеспечивалось права беспрепятственной агитации за этого кандидата в депутаты местного Совета на собраниях, в печати и иными способами, согласно статье 129 Конституции РСФСР.

Как видно, имели место существенные ограничения в субъектах выдвижения кандидатов в депутаты местных Советов – в числе таковых отсутствуют опять собрания граждан по месту жительства (исключение составляла возможность выдвижения кандидатов в сельские Советы на общих собраниях крестьян по селам, но опять же речь идет не о гражданах или избирателях, а именно о крестьянах, чем, на наш взгляд, территориальный признак при выдвижении кандидатов в депутаты был дискредитирован). Отсутствует и возможность самовыдвижения граждан кандидатом в депутаты. А основное вни-

мание уделено производственному принципу, что в практике чаще всего и использовалось, причем такой подход имел место практически до второй половины 1980-х гг. [13]. Следует еще заметить, что советский законодатель того периода нигде не указывает на возможности альтернативных кандидатов по округам, но и запрета также не было, в результате по одному округу выдвигался всего один кандидат в депутаты, то есть, «избирателю и вычеркивать-то ничего не нужно было» [14, с. 87]. В свою очередь, безальтернативность объяснялась жесткой административно-партийной вертикалью. Определенные сомнения в то время высказывали также представители интеллигенции, но, разумеется, неофициально [15].

Вместе с тем заслуживает внимания опыт регулирования вопросов, связанных с определением результатов выборов, которые регулировались в главе двенадцатой Положения о выборах. Здесь указывается, в частности, что в помещении участковой избирательная комиссия, где производится подсчёт голосов, имеют право присутствовать, кроме членов комиссии, только уполномоченные представители общественных организаций, а также представители печати. Участковая комиссия, вскрыв ящики, подсчитывает бюллетени па округам и результаты сверки заносит в протоколы, составляемые по итогам голосования по каждому округу. Председатель участковой комиссии оглашает результаты голосования по каждому бюллетеню в присутствии членов избирательной комиссии. При этом недействительными признавались бюллетени, в которых оставлено более одного кандидата, и, кроме того, бюллетени не установленного образца. Участковая комиссия составляла по каждому избирательному округу протокол голосования в двух экземплярах, подписываемых членами комиссии, при этом подписи председателя и секретаря комиссии были обязательными. Участковые избиркомы передавали сведения в окружные избирательные комиссии. Здесь, в окружной избирательной комиссии, по окончании подсчёта и подписания протокола руководитель окружной комиссии на заседании комиссии также должен был огласить результаты выборов. Кандидат, получивший абсолютное большинство голосов, поданных по округу (более половины от общего числа избирателей), считался избранным. Затем председатель окружной комиссии выдавал этому кандидату удостоверение об избрании депутатом соответствующего Совета.

В части организационном отмечалось, что выборы местные Советы проводятся в течение одного дня, причем определялся единый день выборов для РСФСР, который устанавливался не позднее, чем за два месяца до срока выборов Президиумом Верховного Совета РСФСР. День выборов должен был быть нерабочим днем. Предписывалось, что участковая комиссия должна «широко оповещать» избирателей о дне и месте выборов, причем это следовало делать ежедневно в течение последних 15 дней перед выборами посредством опубликования сведений или иным способом. Голосование предусматривалось с 6 часов утра до 12 часов ночи по местному времени. В целом такой подход позволил создать организационно-правовую основу, позволявшую избирать в местные Советы депутатов, которые отражали интересы общества [16; 17].

По рассмотренному избирательному российскому закону в виде Положения 1947 г. (позже оно обновлялось) выборы в местные Советы депутатов трудящихся состоялись 21 декабря 1947 г.; ранее в феврале 1946 г. состоялись выборы в Верховный Совет СССР, а в феврале 1947 г. – в Верховный Совет РСФСР, и тем самым после окончания Великой Отечественной войны был завершен полный избирательный цикл, позволивший сформировать органы государственной власти на всех уровнях на территории всей страны и

давший законодательный избирательный базис для последующих выборов.

Библиографический список

1. Конституция (Основной Закон) Союза Советских Социалистических Республик (утв. Постановлением Чрезвычайного VIII Съезда Советов СССР от 05.12.1936 г.) // История Советской Конституции (в документах). 1917–1956 гг. / Сост.: Липатов А.А. и др.. М.: Госюриздат, 1957.
2. Конституция (Основной Закон) Российской Советской Федеративной Социалистической Республики (утв. Постановлением Чрезвычайного XVII Всероссийского Съезда Советов от 21.01.1937 г.) // История Советской Конституции (в документах). 1917–1956 гг. / Сост.: Липатов А.А. и др. М.: Госюриздат, 1957.
3. Магид Н. Избирательный округ и избирательный участок // Пропаганда и агитация. Л., 1945. № 22. С.43–46.
4. Лиханов Ф. Избирательные округа и избирательные участки // Пропаганда и агитация. Л., 1950. № 2. С. 54–57.
5. Мажитова Р.Ф. Право отзыва депутата Совета в СССР // Советы депутатов трудящихся в период развернутого строительства коммунизма / Отв. ред. Ф. И. Калинычев. М., 1961.
6. Азовкин И.А.Местные Советы в системе органов власти: дис....д-ра юрид. наук. М., 1969.
7. Положение о выборах в краевые, областные, окружные, районные, городские, сельские и поселковые Советы депутатов трудящихся РСФСР (утверждено Указом Президиума Верховного Совета РСФСР от 08.10. 1947 г.) // Ведомости ВС СССР. 1947. № 36.
8. Положение о выборах в областные, краевые, окружные, городские, районные, сельские и поселковые Советы депутатов трудящихся РСФСР от 29.07 1939 г. // Известия Советов депутатов трудящихся. 1939. 3 августа.
9. Навстречу выборам в местные Советы депутатов трудящихся // Известия. 1947. 30 сентября.
10. Лунев А. Избирательные права военнослужащих в СССР // Пропагандист и агитатор / Главное политическое управление Военно-Морских сил СССР. 1951. № 1. С. 29–33.
11. Шергин В. П. Выборы при советской власти // Выборы в Российской Федерации / под общ. ред. А. В. Иванченко, А. А. Вешнякова, В. И. Васильева, В. И. Лысенко. М., 1998. С. 21–41.
12. Новиков Ю. А. История развития институтов избирательного права // Избирательное право и избирательный процесс в Российской Федерации. М., 1999.
13. Агафонов Ю. А., Рассказов Л. П., Упоров И. В. Становление и особенности современного российского права. Краснодар, 2000.
14. Янковский И. Р. На пути к реальному народовластию: Избирательные технологии в России XX века. М.: РА «Максима», 1999.
15. Сидорова Л. А. «Непартийный большевик» или «истинно русский интеллигент»: участие академика М. В. Нечкиной в советских выборах // Историческая и социально-образовательная мысль. 2025. № 4. С. 19–34.
16. Упоров И. В., Кузовлева Г. В. Представительство народа (населения) в органах публичной власти: сущность и политико-правовая характеристика // Общество и право. 2015. № 2. С. 30–34.
17. Горбунов А. Г. Составы областных советов регионов Среднего Поволжья (1947–1953) // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. № 2. С. 54–59.

© Упоров И. В., 2026

УДК 343

ПРЕСТУПЛЕНИЯ ПРОТИВ ГОСУДАРСТВА В ЭПОХУ ПЕТРА I: НОРМЫ АРТИКУЛА ВОИНСКОГО 1715 Г. И ПРАКТИКА

EDN IJKULC

И. В. Упоров

Доктор исторических наук,
кандидат юридических наук, профессор,
ORCID 0000-0002-0906-5228,
e-mail: uporov@list.ru,
Российская академия естествознания,
г. Краснодар, Россия

CRIMES AGAINST THE STATE IN THE ERA OF PETER THE GREAT: THE PROVISIONS OF THE 1715 ARTICLE OF MILITARY LAWS AND PRACTICE

I. V. Uporov

Doctor of Historical Sciences,
Candidate of Legal Sciences,
Professor,
Russian Academy of Natural Sciences,
Krasnodar, Russia

Abstract. This article examines the specifics of regulating the elements of crimes against the state and liability for their commission during the reign of the Russian monarch Peter the Great. Emphasis is placed on the provisions of the 1715 Article of Military Laws, which was one of the most important legal acts during the period of Russian history examined in this article (early 18th century). In addition to the normative provisions, examples from law enforcement practice are also provided, demonstrating the policy of the supreme power towards those accused of political crimes. The article also analyzes relevant scholarly works on this topic, as well as archival materials. It is noted that the Peter the Great era continued the trend of the previous era, expanding the scope and more detailed regulation of these offenses while maintaining harsh penalties for their commission.

Keywords: Peter the Great; state crimes; Military Articles of Injustice; treason; rebellion; death penalty; class distinction.

Законодательство о политических преступлениях петровской эпохи было продолжало тенденцию предшествующего времени, связанную с расширением видов и более подробным регулированием составов этих деяний, сохраняя жесткие наказания за их совершение. Так, в Указе от 24 декабря 1714 г. о таких преступлениях сказано обобщенно: это «все то, что вред и убыток государству приключить может». Конкретно к государственным преступлениям стали относить различные нарушения по службе, умышленное неправосудие, финансовые и иные преступления, которые прямо не были связаны с преступлениями против государя и его власти, но, тем не менее, их многие исследователи относят к разновидности государственных преступлений. Между тем указанная законодательная трактовка вошла в некоторое противоречие с повседневной практикой – чиновники в сфере политического сыска столкнулись с потоком дел о преступлениях, многие из которых стали теперь называться государственными и, соответственно, подлежали детальному рассмотрению, но физически это делать было трудно. Петр I потребовал объявить всенародно: «ежели кто напишет или скажет за собою Государево слово или дело и те б люди писали и сказывали в таких делех, которые касаютца о их государском здоровье и к высокомонаршеской чести, или уведав какой бунт и измену» [1, л. 2, 6]. Тем самым был сохранен установленный еще в Соборном

уложении 1649 г. перечень основных государственных преступлений (посягательство на государя, измена, бунт).

В отличие от Соборного уложения 1649 г., в текстах петровских законах при определении составов государственных преступлений содержались толкования соответствующих норм. Это относилось и к применению слов «государево слово и дело», произнесение которых требовало со стороны государевых лиц немедленно принимать меры по выяснению у произнесшего эти слова всех обстоятельств дела. Так, в специальном указе Сената в январе 1714 г. была такая формулировка: «Кто напишет или словесно скажет за собой государево слово или дело, и тем людям велено писать и сказывать в таких делах, которые касаютца о здравии царского величества или высокомонаршеской чести или ведают бунт или измену» [2, с. 26]. А в январском (1715 г.) указе императора определялись государственные преступления «по первым двум пунктам»: 1) о всяком злом умысле против персоны его величества или измене; 2) о возмущении или бунте. По тяжести к наиболее опасным государственным преступлениям указ приравнивал похищение казны. Соответственно повелевалось доносить царю о всяком злом умысле против персоны его величества, о возмущении или бунте, о похищении казны самому государю или у него «на дворе, без всякого страха, ибо доносчикам, как примеры показывают, всегда было жалованье, а о протчих делах доносить, кому те дела поручены, а писем не подметывать».

В регулировании составов государственных преступлений в рассматриваемый период большое значение имел Артикул воинский 1715 г. [3], в котором упомянутые указы нашли отражение. Этот закон включал в себя в основном нормы уголовного права и применительно прежде всего к военнослужащим, что видно из самого названия. Помимо этого, в нем были нормы государственного права (например, толкование к арт. 20, определившее положение самодержца при абсолютной монархии: «Его величество есть самовластный монарх, который никому на свете о своих делах ответу дать не должен; но силу и власть имеет свои государства и земли, яко христианский государь, по своей воле и благомнению управлять» [3]), а также нормы о преступлениях не только воинских, но и политических (государственных) и общеуголовных, что и предопределило применение Артикула воинского и в общих судах.

В Артикуле воинском составы государственных преступлений содержатся в нескольких главах. Глава третья содержит составы собственно государственных преступлений. В первых артикулах говорится о посягательствах на государя, на его положение как монарха, главы государства, что сопоставимо с нормами Соборного уложения 1649 г., но с более подробными составами деяний против власти политическими комментариями, сделанными, возможно, самим императором. Арт. 18, 19, 20 определяют суть абсолютной власти монарха. Так, в толковании того же арт. 20, помимо приведенной выше цитаты, указывается: «Кто против его величества особы хулительными словами погрешит, его действо и намерение презирать и непристойным образом о том разсуждать будет, оный имеет живота лишен быть, и отсечением главы казнен … И яко же о его величестве самом в оном артикуле помянуто, разумеется тако и о его величества цесарской супруге, и его государства наследии» [3]. Это и была ответственность за те самые преступления, возбуждаемые на основе «государева слова и дела».

Конкретизация дается в арт. 19, где говорится о государственной измене, о вооруженном выступлении против царя, о преступных действиях, направленных лично против монарха: «Есть ли кто подданный войско вооружит или оружие предприимет против его величества, или умышлять будет помянутое величество полонить или убить, или учинит ему какое

насилство, тогда имеют тот и все оныя, которыя в том вспомогали, или совет свой подавали, яко оскорбители величества, четвертованы быть, и их пожитки забраны». Здесь уже отграничиваются основные исполнители и другие соучастники преступления, но все они получали одинаковое наказание. В толковании к артикулу раскрывается умысел («воля и хотение») на совершение преступного деяния, при этом в то время наказание устанавливалось и для тех, чье преступление хотя к «действу и не произвел, но токмо его воля и хотение к тому было» [3]. Устанавливалось наказание и за недоносительство (что характерно и для Соборного уложения). В толковании к арт. 19 впервые употреблен термин «преступление» (до этого в толковании к арт. 6 был употреблен термин «преступителъ», относимый к тому, кто нарушал правила, изложенные в Артикуле воинском.

В упомянутом выше арт. 20 также предусмотрено наказание за преступление в виде оскорбления царя, критики его решений: «Кто против его величества особы хулительными словами погрешит, его действо и намерение презирать и непристойным образом о том разсуждать будет, оный имеет живота лишен быть, и отсечением главы казнен» [3]. Так, в архивах (РГАДА, Преображенский приказ) есть такие примеры. Старец Дмитрий, ведавший монастырской поварней, был возмущен правительственным предписанием, обязавшим монастыри в течение известного периода кормить своих даточных крестьян, зачисленных в солдаты. Однажды, когда такой даточный явился за обедом, старец закричал «государю де этому не быть! Мы де на книги шлемся и выберем де иного царя. Он не государь, немец полюбил и верует в них, и кафтаны солдатам и вам поделал немецкие». Даточный сделал донос. Ознакомившись с делом, Петр приказал «бить кнутом и урезав язык сослать Дмитрия в Азов на каторгу» [4, ст. 140].

Жесткое наказание (бить кнутом и «запятнав» сослать на каторгу в вечную) определил Петр I и крестьянина Еремеева, сказавшего, что «подати де в государя стали велики и нихто де ево не изведет и не убьет». Точно такое же наказание было назначено и другому крестьянину – Маркову, который, узнав о том, что государь требует подвод, сказал: «разорили де нас указы, с естими де бы указами ево бы государя повесил!» [4, ст. 402]. К телесному наказанию, урезанию языка или запятнанию и ссылке на каторгу, на поселение в Сибирь или в монастырь приговаривались и лица, упрекавшие Петра I в жестокости, а также высказывавшие сочувствие его врагам. Так, в 1701 г. было приказано бить кнутом, урезать язык и сослать в Вологодский монастырь дочь посадского человека Евдокию Часовникову с тем, чтобы «быть ей в том монастыре до кончины живота своего неисходно», за то, что она заявила: «которого де дня в. государь и стольник князь Ф. Ю. Ромодановский крови изопьют, того де дни в те часы они веселы, а которого дни они крови не изопьют и того дня им и хлеб не есца» [4, ст. 144].

Большое значение при определении ответственности за такого рода преступления имела социальная принадлежность подсудимого, что было вполне объяснимо, если иметь в виду жесткое сословное разделение жителей России в абсолютистской России, соответственно принадлежность к низшим сословиям усиливала наказания. Принадлежность же к высшим, привилегированным социальным группам, напротив, смягчала вину. Например, помещик Киреев и его жена, которые привлекались к суду в 1704 г., виновные в произнесении значительно более резких слов по адресу Петра и повторявшие о нем грязную сплетню, были приговорены только к простому битъю кнутом [4, ст. 402].

В арт. 21–35 определялись наказания за воинские преступления, некоторые из которых можно расценивать как государственные. Так, в арт. 24 говорится об от-

ветственности за выступление с оружием или без него против высших или других офицеров: «Буде кто фелтмаршала или генерала дерзнет вооруженною или невооруженною рукою атаковать, или оному в сердцах противитися, и в том оный весма обличен будет, оный имеет (хотя он тем ружьем повредил, или не повредил) для прикладу другим, всемерно живота лишен, и отсечением главы казнен быть» [3]. В главе пятнадцатой Артикула воинского устанавливаются наказания за изменнические действия, совершенные во время военных действий, при этом более четко и подробнее регулируются признаки этого государственного преступления, в том числе учитываются умышленность вины, условия крайней необходимости, которые могли освободить вообще от наказания. В частности, в арт. 117 указывается на заключение договора с неприятелем или объявление капитуляции целой воинской части: «Есть ли полк, или рота дерзнут без ведома и указу его величества, или его фелтмаршала, с неприятелем в трактат или капитуляцию вступить, тогда надлежит началных, которые в том виновны, чести, пожитков и живота лишить, а из рядовых всегда десятаго по жеребью повесить, протчих же жестоко шпицрутенами наказать, и вне обоза поставить, пока они от того порока очистятся, и своими храбрыми действами заслужат, кто же из оных доказать может, что он в том непричастен есть, но в том прекословил, оный имеет для невинности своей освобожден быть, и при случае повышения себе ожидать. А ежели преступителей получить не можно, то с оными тако как с дезертирами поступлено, и оных пожитки забраны быть имеют» [3].

При этом согласно действовавшей тогда системе формальной оценки доказательств бремя доказывания невиновности лежало на подозреваемом. В то же время, как Е. В. Анисимов замечает, в документах того времени давалось двоякое толкование преступления в виде «измены». Согласно одному из них, изменой являлся переход в иное подданство, связанный с изъятием из подданства русского государя части его территории. Эта измена, ведшая к потере земель, называлась «большой изменой» или «великим государственным делом». В этом понимании, например, поступок гетмана Мазепы, перешедшего на сторону шведов в 1708 г., являлся государственной «большой изменой», поскольку он намеревался лишить русского государя права владения частью государевых земель (на Украине). Измена могла также быть «партикулярная». Под этим термином подразумевалось намерение конкретного подданного российского государя просить или принять подданство другого государства. Так же, как измена, трактовался побег русского подданного за границу или его нежелание вернуться в Россию. Изменника ставили на одну доску с убийцей, богоотступником, он подлежал церковному проклятью [5, с. 114]. Так, в манифесте 1709 г. о предании Мазепы анафеме его измена России названа «богомерзким делом», падением в пропасть греха, поскольку бывший гетман, «оставя свет, возлюбих тьму и, в той слепоте с правого пути совратясь, и, отъехав к мрачной адовой пропасти, пристал к его государеву недругу свейскому королю», за что был объявлен «врагом Креста Христова» [6]. И лишь в середине XVIII в. «партикулярная» измена перестал считаться «государственной» изменой.

Далее, в главе семнадцатой в Артикуле воинском 1715 г. устанавливается наказание за массовое «возмущение и бунт», в частности, в арт. 133 указывается: «Все непристойные подозрительные сходбища и собрания воинских людей, хотя для советов каких нибудь (хотя и не для зла) или для челобитья, чтоб общую челобитную писать, чрез что возмущение или бунт может сочинитца, чрез сей артикул имеют быть весьма запрещены. Ежели из рядовых кто в сем деле преступит, то зачинщиков без всякого милосердия, не смотря на тое, хотя они к тому какую и притчину имели или нет, повесить, а с досталными

поступать, как о беглецах упомянуто. А ежели какая кому нужда бить челом, то позволяется каждому о себе и своих обидах бить челом, а не обще» [3]. Как видно, фактор массовости здесь на первом месте; эта норма перекликается с более ранним петровским указом (1706 г.), которым запрещалось коллективно обращаться с жалобами. Запрещались сходки и совещания солдат, коллективные выступления в чью-либо защиту – артикул 134 требует от офицеров всячески препятствовать «схотбищам». Офицеров, давших повод для схотбища, позволивших его, допустивших его созыв, наказывали лишением чести, имения и «живота» (т.е. смертной казнью). Далее в арт. 135 говорится об ответственности за провоцирование подобных выступлений «словом, или делом, или писмами», а также за подстрекательстве к ним; в арт. 136 – о наказании за недоносительство о случаях провокации бунта и возмущения, в ст. 137 – о том, что «всякий бунт, возмущение или упрямство, без всякой милости имеет быть виселицею наказано … В возмущении надлежит винных на месте и в деле самом наказать и умертвить. А особливо, ежели опасность в медлении есть, дабы чрез то другим страх подать, и оных от таких непристойностей удержать (пока не разширитца) и более б не умножилось» [3]. Так, в 1698 г. казнили около двух тысяч стрельцов по такому определению Петра I: «А смерти они достойны и за одну противность, что забунтовали и бились против большого полка» [7, с. 83]. «Бунтовщиками» считались стрельцы 1698 г., восставшие в 1705 г. астраханцы, Кондратий Булавин и его сообщники в восстании 1707–1708 гг., Мазепа с казаками в 1708 г. и др.

Как видно, государство преследовало всякие призывы к бунту, которые содержались «прелестных», «возмутительных», «воровских» письмах и воззваниях, держать у себя, а также распространять их было преступным делом. Например, во время войны со Швецией, когда в 1708 г. имело место наступление противника, Петра I немало озадачили сведения о появлении «возмутительных» писем – воззваний, которые противник напечатал на «славянском языке» и забросил каким-то образом в Россию. Царь запрещал своим подданным верить тому, что писалось в этих воззваниях, а также не позволял хранить их у себя [8, с. 42]. Запрет «рассеивать» вражеские письма-манифесты был включен и в Артикул воинский 1715 г. Так, в материалах одного из таких дел указывается, что некий Федор Журавский писал в частном письме к Аврааму Лопухину «о народных тягостях и о войне, о чем с ним, Аврамом, и говаривал». В приговоре это было расценено так: «А то приличествует к бунту» [1 л. 14]. Г. В. Есипов описывает другой пример, когда в 1719 г. бунтовщиком назвали полусумасшедшего монаха Левина, который обвинялся в том, что «пришед он…в город Пензу и кричал всенародно злыя слова, а именно бунтовныя, касающиеся к превысокой персоне Его и.в. и вредительныя государству», взобравшись на крышу мясной лавки пензенского базара: «Послушайте, христиане, послушайте! … в Москву приехал царь Петр Алексеевич …Он не царь Петр Алексеевич, он антихрист!» [9, с. 24].

В Артикуле воинском содержатся также составы преступлений против порядка управления и суда. Так, артикулы 196–198 устанавливают ответственность за лживую присягу и лжесвидетельство. В арт. 199 идет речь о фальшивомонетчестве, за которое следовала смертная казнь, в арт. 203 – о срывании, порче правительственных указов и распоряжений. По мнению Н. А. Воскресенского, этот артикул, как и многие другие, правил непосредственно сам император [10, с. 24], и вот что Петр I написал: «Ежели кто явно прибитые указы, повеления нарочно и нагло раздерет, отбросит, или вычернит, оный посланием на каторгу с жестоким наказанием или смертию, а ежели небрежением каким, то

денежным штрафом, тюрмою, шпицрутеном и прочим, по великости преступления, наказан быть имеет» [3]. В Артикуле воинском содержится также перечень преступлений против порядка управления и суд, в том числе речь идет о невыполнении требований судейских работников, сопротивление палачам и другим чиновникам при исполнении ими служебных обязанностей. Толкование к арт. 204 разъясняет, что чиновники – это «слуги начальства» (государства) и сопротивление им должно рассматриваться как выступление против существующего порядка. В арт. 205 указывается случай сопротивления представителям власти – сопротивлении осужденного конвою; конвой при этом имел право лишить жизни осужденного, но только в том случае, когда последний не являлся государственным преступником (бунтовщиком или изменником), а государственные преступники должны быть сохранены для следствия и пыток («их убийством могут многие товарыщи покрыты быть»). В арт. 207 идет речь о наказании судейских должностных лиц и профоса (надзиратель за арестованными, исполнитель приговоров о телесных наказанмях, которые по небрежности или в нарушение указа отпустят переданного им преступника: «Когда злодей караулу или генералу-гевальдигеру или профосам уже отдан, и оным онаго стеречь приказано будет, а злодей чрез небрежение их уйдет, или от них без указу отпуститца, тогда оные, которые в сем виновны, вместо преступителя имеют надлежащее наказание претерпеть» [3].

Таким образом, в период правления Петра I в своей основе были не только сохранены составы государственных преступлений, закрепленные в правовых актах предшествовавшее времени, но и было увеличено количество составов таких преступлений, а их описание, как и наказания, формулировались значительно подробнее. Как отмечает Ю. Н. Сушкова, одной из основных целей наказания по законодательству Петра I было устрашение, во многих артикулах Воинского устава предусматривалась быстрая расправа с преступником, при этом характерной чертой наказания считалась его публичность» [11, с. 34]. Основные нормы в данной сфере общественных отношений содержались в Артикуле воинском, который, в отличие от предшествующих разрозненных актов, представлял собой единый и общеобязательный правовой документ, включающий не только дисциплинарные нормы, но и свод военно-уголовных и процессуальных положений [12, с. 59]. Кроме того, на конечный исход об ответственности за политические преступления имел сословный принцип.

Библиографический список

1. РГАДА. Разрядный приказ. Оп. 1. Д. 194 // Российский государственный архив древних актов. – Москва.
2. Голикова, Н. Б. Политические процессы при Петре I / Н. Б. Голикова. – Москва, 1957.
3. Артикул воинский 1715 г. // Российское законодательство X–XX веков : в 9 т. / под общ. ред. О. И. Чистякова. – Москва : Юридическая литература, 1986. – Т. 4 : Законодательство периода становления абсолютизма.
4. РГАДА. Ф. Преображенский приказ // Российский государственный архив древних актов. – Москва.
5. Анисимов, Е. В. Дыба и кнут : политический сыск и русское общество в XVIII веке / Е. В. Анисимов. – Москва : Новое литературное обозрение, 1999.
6. Полное собрание законов Российской империи. Собрание 1-е. – Санкт-Петербург, 1830. – Т. 4. – № 2213.
7. Восстание московских стрельцов. 1698 год : материалы следственного дела : сборник документов / составители: [указать, если есть]. – Москва, 1980.
8. Буримов, Р. Ю. Содержание и реализация уголовно-процессуальных норм, регулирующих производство по государственным преступлениям в период правления Петра Первого : диссертация ... кандидата юридических наук / Р. Ю. Буримов. – Краснодар, 2005.
9. Есипов, Г. В. Раскольничьи дела XVIII столетия / Г. В. Есипов. – Санкт-Петербург, 1863. – Т. 1.
10. Воскресенский, Н. А. Законодательные акты Петра I / Н. А. Воскресенский. – Москва ; Ленинград, 1945. – Т. 1. – (Памятники русского законодательства).

11. Сушкова Ю.Н. Развитие уголовного законодательства в эпоху Петра I (взгляды П. С. Ромашкина) // Социально-политические науки. 2022. № 2. С. 33–39.

12. Бытдаева Ф. Р., Смирнова М. Е. Историко-правовой анализ воинского устава Петра I: структура, преступления и система наказаний // Epomen.Global. 2026. № 75. С. 58–67.

© Упоров И. В., 2026

УДК 343

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ КРИМИНАЛИЗАЦИИ ДЕЯНИЙ ПРОТИВ ГОСУДАРСТВА В МОСКОВИИ (XVI–XVII ВВ.)

EDN LPVLFF

И. В. Упоров

Доктор исторических наук,
кандидат юридических наук, профессор,
ORCID 0000-0002-0906-5228,
e-mail: uporov@list.ru,
Российская академия естествознания,
г. Краснодар, Россия

SOCIO-LEGAL ASPECTS OF CRIMINALIZATION OF ACTS AGAINST THE STATE IN MOSCOW (XVI–XVII CENTURIES)

I. V. Uporov

Doctor of Historical Sciences,
Candidate of Legal Sciences,
Professor,
Russian Academy of Natural Sciences,
Krasnodar, Russia

Abstract. The features of the formation in the Moscow state (Muscovy, Russian centralized state) of criminal responsibility for acts that infringe on state foundations are revealed. The emphasis is on the analysis of the Council Code of 1649, which was a fundamental and universal legal act during the period of the Moscow State, which also regulated the elements of political crimes and punishments for their commission. The provisions of the codes of law of 1497 and 1550 are also touched upon, in which this area of criminal legal relations was only outlined and later found more detailed regulation in the Council Code and other acts. The analysis involves the works of scientists that touch on the stated issues. It is noted that among the main crimes against the state were treason, "skop" (conspiracy, rebellion), an attack on the health of the sovereign, and counterfeiting. The following types of criminal penalties were provided for the commission of these acts: death penalty; corporal punishment; imprisonment; link; confiscation of property.

Keywords: Moscow state; crimes against the state; code of law; code; punishment; death penalty; exile.

В истории России преступления против государства в правовых актах целенаправленно стали выделяться сравнительно поздно – с конца XIV в., когда Псковской судной грамоте упоминаются «переветники» (изменники) и «зажигалники» (бунтовщики). В дальнейшем уголовно-правовое регулирование по мере совершенствования законодательства эти вопросы стали регулироваться постепенно всё более и более подробно. Так, в 1497 г. в Московии (Московском государстве, Русском централизованном государстве) великим князем московским Иваном III Васильевичем был одобрен (утвержден), разработанный, вероятно, с участием его сыновей и Боярской думы Судебник, определявший процедурные основы при рассмотрения вопросов в разных жизненных сферах, в том числе криминальной – «О суде, как судити бояром и околничим» (отсюда и название – «Судебник») [1]. Это акт не только стал основой для развития правовой системы, но и символизировал переход Русского государства к более централизованной форме управления, оказывая значительное влияние на социальную и политическую структуру общества, способствуя укреплению государственной власти [2, с. 101] (есть мнение, что Судебник действовал непродолжительное время и что он вообще был только в проекте [3, с. 24], однако мы не вступаем в дискуссию и придерживаемся традиционных позиций).

В Судебнике 1497 г., среди прочего, определены виды преступлений («лихие дела») и наказаний за их совершение (в

большинстве случаев – смертная казнь). В краткой ст. 9 перечисляются преступления против государства-власти и единственное наказание: «А государскому убойце и коромолнику, церковному татю, и головному, и подымщику, и зажигалнику, ведомому лихому человеку живота не дати, казнити его смертною казнью» [1]. Как видно, никаких смягчающих условий для преступников нет, и тем самым московская власть уже с того времени определяла посягательство на государство как тяжкое преступление (позже формулировки становились более подробными и близкие к современным понятиям).

Следующий рассматриваемый нами акт – Судебник 1550 г. [4] был принят при Иване IV, в нём развиваются заложенные в предыдущем судебнике тенденции государственного управления и судопроизводства в контексте значительного усиления значимости центральных органов власти и управления. Затрагиваются и деяния, связанные с посягательством на установленный порядок деятельности государственных органов. Так, в ст. 3 впервые формулируется состав должностного преступления («взятие посула», т.е., взятки), но наказание определяется в зависимости от должностного положения и конкретного деяния, например, боярин мог быть приговорен к крупному штрафу, дьяк – к штрафу и лишению свободы («вкинути в тюрму»), а подьячий – к «торговой казни», т.е., битью кнутом на площади (на «торгу»). В Судебнике 1550 г. в ст. 61 повторяется ст. 9 из предыдущего Судебника, соответственно нет выделения государственных преступлений в отдельный блок уголовно-правовых норм. Здесь более детально регулируются в основном особенности рассмотрения имущественных, финансовых, земельных вопросов. При этом законодатель еще выделяет в качестве объекта для защиты от преступных посягательств саму жизнь и здоровье монарха – вероятно, государь еще не в полной мере воспринимался как центральное звено власти и его личность еще не отождествлялась с государством [5, с. 12].

И лишь спустя столетие, уже при царе Алексее Михайловиче, появляется закон, одобренный Собором, где государственные преступления выделяются и регулируются довольно подробно, – речь идет о Соборном уложении 1649 г. [6] В истории российского законодательства этот закон занимает особое место, будучи отправным нормативно-правовым актом, с которого начинается системное правовое регулирование различных сфер общественных отношений, и который по многим из них действовал более двухсот лет. Не является исключением и регулирование юридической ответственности за совершение преступлений против государства. Так, в Гл. II («О государьской чести, и как его государьское здоровье оберегать») сформулированы составы преступлений против государства и указываются соответствующие санкции за их совершение. Н. П. Шалфеев справедливо отмечал, что Гл. II Уложения представляет собой первый в истории российского права «кодекс», регулирующий систему государственных преступлений [7, с. 26]. И вплоть до Артикулов воинских 1715 г. Петра I данная уложенная глава являлась основным законодательным актом о политических преступлениях, а на некоторые нормы были ссылки даже в начале XX в.

В первой же статье Гл. II речь идет о преступном замысле совершить покушение на государя: «Будет кто каким умышлением учнет мыслить на государьское здоровье злое дело, и про то его злое умышленье кто известит, и по тому извету про то его злое умышленье сыщетса допряма, что он на царское величество злое дело мыслил, и делать хотел, и такова по сыску казнить смертию» [6]. По сравнению с современными уголовно-правовыми нормами указанные формулировки выглядят, конечно, несколько примитивно, однако не забудем, что это, как отмечалось, был первый крупнейший си-

стемный закон в истории российского права, и, самое главное, неказистость формулировок (с сегодняшней точки зрения) не отменяет достаточной их. Другое дело, что ряд терминов имеет неоднозначное толкование, учитывая особенности развития русского языка. Так, одни авторы считают, что речь идет именно об умысле против жизни и здоровья государя (например, В. И. Сергеевич [8, с. 62]), другие полагают, что законодатель имел в виду некие приготовительные действия (например, Г. Г. Тельберг [9, с. 34]). Здесь мы солидарны с П. В. Лукиным о понимании «злого дела» как непристойного, оскорбительного отзыва (мнения) о государе, что объяснялось сакрализацией царской власти [10, с. 29]. В ст. 2–4 Гл. II Соборного уложения описание преступных деяний перекликается с отмеченными выше ст. 9 и 61 Судебников 1497 и 1550 гг. и более подробно описывают соответствующие деяния, при этом уже используется привычный нам термин «измена», например, в ст. 3 указывается: «А будет кто царьского величества недругу город здаст изменою, или кто царьского величества в городы примет из иных государьств зарубежных людей для измены же, а сыщется про то допряма, и таких изменников казнити смертию же» [6].

В ст. 6–10 Гл. II Соборного уложения определяется ответственность близких и родственников (далее – родственники) государственных преступников. Основной подход здесь состоял в том, чтобы выяснить – «ведали» или нет родственники (прежде всего жены и дети, а также отец, мать и вообще «род его») об измене мужа (сына, отца, брата и т.д.); если ведали, то – смертная казнь; если не ведали, то ответственности не подлежали, и, более того, им полагался «прожиток» из имущества виновного в том объеме, который «укажет государь». Родственники виновного не лишались также своих «поместий, вотчин и животов», если не знали об измене, а если знали, то следовала конфискация имущества. В ст. 12–14, 16, 17 Гл. II Уложения законодатель регулирует ответственность за ложный «извет» (ложный донос), злоупотребление правом сказывать «государево слово и дело». Наказание – битье кнутом или «как государь укажет» или следовало «учинить» в отношении виновного то, в чем он сам обвинял в извете кого-либо. Статья 15 являлась стимулирующей – если «кто изменника убьет» или, поймав, приведет к государю, то изменника следовало казнить, а тому, кто убьет или приведет изменника – «дати государево жалованье из его животов, что государь укажет».

В ст. 18–19 Гл. II регулируется состав преступления в виде недоносительства властям о готовящемся «скопе», «заговоре» или «ином злом умысле». Если кто-либо узнает об этом и «государю и его государевым бояром и ближним людем, и в городех воеводам и приказным людем, про то не известит, а государю про то будет ведомо, что он про такое дело ведал, а не известил, и сыщется про то допряма, и его за то казнити смертию безо всякия пощады» [6]. Обязанность доносить об указанных и им подобных готовящихся деяниях содержалась в присяге, которую давали, в частности, губные старосты. В завершающих статьях Гл. II Соборного уложения (ст. 20–22) законодатель закрепляет запрет на «самовольство, скоп и заговор» по отношению «к царьскому величеству, и на его государевых бояр и околничих и на думных и на ближних людей, и в городех и в полкех на воевод, и на приказных людей» [6]. И тут же определяется ответственность – «смерть безо всякия пощады». Как отмечает Е. В. Чистякова, появление этих норм обусловлено событиями, произошедшими в 1648 г. – тогда имели место антиправительственные протесты в Москве и ряде южных, поморских и сибирских земель, сопровождавшиеся погромами бояр, крупных купцов, дьяков, подьячих и т. д., причем не столько с целью присвоения их имущества, сколько в целях мести.

В Гл. III Соборного уложения содержатся нормы, направленные на обеспечение порядка на «государевом дворе», и по своему характеру ряд ученых считает их также преступлениями против государства. Однако, на наш взгляд, данные составы преступлений скорее косвенно относятся к государственным преступлениям (например, совершение убийства и причинение вреда здоровью в помещении церкви, обнажение оружия во дворе государя и др. Равным образом это относится к составам преступлений, содержавшихся в Гл. IV Соборного уложения («О подпищеках, и которые печати подделывают»). А вот фальшивомонетничество (Гл. V – «О денежных мастерах, которые учнут делати воровские деньги») традиционно относится к государственным преступлениям, поскольку затрагивает один из важнейших институтов государственности. Ответственность вполне ожидаема – смертная казнь, причем квалифицированная – «залити горло» свинцом.

Как видно, законодатель в Соборном уложении 1649 г. привел в определенную систему составы преступлений против государства, за совершение большинства которых предусматривалась смертная казнь, чаще всего – квалифицированная. Такой подход в основных принципах был продолжен и в дальнейших крупных правовых актах включая расположение блока соответствующих уголовно-правовых норм (в отдельных главах) в начале нормативно-правовых актов, что показывало приоритет важности государства как объекта преступного посягательства по сравнению со всеми иными объектами, на которые посягает преступник (жизнь человека, собственность, здоровье, жильё, и т.д.), причем такой подход сохранялся вплоть до принятия Уголовного кодекса РФ 1996 г.

Перечень видов наказания за указанные выше составы преступлений был следующим: смертная казнь, телесные наказания, тюремное заключение, ссылка, конфискация имущества, денежная пеня (последняя применялась крайне редко, обычно в случаях, когда использовалось поручительство, и поручитель брал на себя обязательство в платеже «пени, что великий государь укажет»). В Соборном уложении 1649 г. смертная казнь указывалась в 55 статьях Уложения, в том числе определявших государственные преступления. При этом способы исполнения смертной казни, в отличие от предшествовавших российских законодательных актов, в Уложении вполне конкретны и весьма изощренны: сожжение, сожжение без всякого милосердия (наличие квалифицированных видов смертной казни – особенность этого правового акта), окопание в землю, повешение, залитие горла металлом. Иногда способ не указывается – казнить «смертью», «смертью без всякой пощады». Порядок исполнения смертной казни заключал в себя несколько этапов: покаяние и духовное напутствие, чтение приговора («сказки»), шествие к месту казни и собственно акт лишения жизни. В частности, покаяние перед казнью предусматривалось ст. 34 Гл. XXI Соборного уложения: «А которые тати и розбойники доведутся казнити смертью, и их для покаяния посадити в тюрме в и(ы)збу на шесть недель, и как им отойдут урочные дни, и таких татей и розбойников казнити» [6]. И хотя здесь речь идет о преступлениях в виде кражи и разбоя, данное законодательное положение относилось и ко всем другим составам преступлений, за которые законодателем предусматривалась смертная казнь [11, с. 59].

Если иметь в виду телесные наказания, то в истории российского уголовного права они применялись, если сравнивать с развитыми европейскими странами, довольно долго. А. Г. Тимофеев, исследовавший историю телесных наказаний, объясняет их развитие и распространение в России быстрым процессом закрепощения всех классов населения под влиянием монголо-татарского ига, принижением

положения личности, отсутствием уважения к ее правам, грубостью нравов, подражанием «образцам татарской юстиции». Он писал, что до татарского нашествия (до середины XIII в.) Россия развивалась так же, как и другие страны, владычество же татар «гибельно отразилось на народной нравственности». При этом с XIV до половины XVIII столетий «русское общество основывалось на страхе и битье в разнообразных формах», уже в XV–XVI вв. кнут и батоги становятся господствующим наказанием, в XVII в. применение их было столь обычным, что телесные наказания не воспринимались населением как позорящие или лишающие чести [12, с. 61].

В Соборном уложении 1649 г. телесные наказания ужесточаются, что совпадает с общей тенденцией усиления уголовных репрессий в те времена. Данным правовым актом предусматриваются как членовредительные телесные наказания (отсечение руки, ноги, урезание носа, уха, губы, вырывание глаза, ноздрей), так и болезненные (сечение кнутом или батогами). Помимо кодифицированных актов, членовредительские наказания предусматривались и отдельными нормативными актами. Так, указ от 18 сентября 1661 г. предусматривал целую систему изувечивающих наказаний за фальшивомонетничество (отсечение левой руки и обеих ног), приготовление к этому преступлению наказывалось отсечением левой руки и левой ноги, за распространение, сбыт фальшивых денег предусматривалось наказание в виде отсечения левой руки и т.д. Кнут и батоги применялись обычно за непристойные слова о верховной власти при наличии смягчающих обстоятельств (например, «спьяна»). По этому поводу в 1683 г. был издан Указ, где предписывалось: «буде в городах жители и прихожие люди учнут непристойные к мимошедшему смутному времени приличные слова говорить, и по розыску объявится в малых винах, тех бить кнутом или батогом» [11, с. 74].

Наказание за ложный извет о государственном преступлении без признаком злого умысла против определенного лица согласно ст. 14 Гл. II Соборного уложения предусматривалось в виде битья кнутом («А которые всяких чинов люди учнут за собою сказывать государево дело или слово, а после того они же учнут говорить, что за ними государева дела или слова нет, а сказывали они за собою государево дело или слово, избывая от кого побои, или пьяным обычаем, и их за то бить кнутом, и бив кнутом, отдать тому, чей он человек» [6]. Это же наказание применялось и в отношении холопов и крестьян за бездоказательный извет против своего господина. Лиц более высоких сословий за такое преступление заключали в тюрьму согласно ст. 20 Гл. X.

Тюремное заключение и ссылка «в окраинные города» применялась за государственные преступления довольно часто. При этом тюрьма считалась сравнительно мягким наказанием, в частности, в нее могли «бросить» за неправильное написание титула государя. Вообще, институт лишения свободы в форме тюремного заключения приобрел вполне устойчивый характер как раз с Соборного уложения. Упоминание о нем встречается в Соборном уложении в 41 статьях, где в абсолютном большинстве случаев предусматривались конкретные сроки тюремного заключения, причем строго фиксированные, т. е. без рамок «от» и «до» (например, «на три дня»). Вместе с тем, как и в Судебнике 1550 г., здесь сохранялись нормы с неопределенными сроками. В целом тюремное заключение в Соборном уложении уже однозначно воспринималось именно как наказание, а не только как мера предварительного заключения. Об этом же свидетельствует, в частности, закрепление в соответствующих нормах цели наказания («чтоб на то смотря и иным неповадно было»). В этой же связи следует отметить то обстоятельство, что в правовом сознании российского общества того времени, несмотря на усиление же-

стокости наказаний, появляется мысль о необходимости исправления преступников, что выражается в тех нормах уложения, где речь идет о покаянии, и для этой цели используется тюремное заключение.

Вместе с тем в период Соборного уложения в формирующейся пенитенциарной политике еще не выделяется направление, связанное с упорядочиванием условий содержания лишенных свободы. Государство в минимальной степени заботилось о внутреннем порядке тюремной жизни. Арестанты внутри стен тюрьмы представлены были самим себе; правительство принимало меры лишь против их «утечки». Вот, например, какое описание «обыкновенной» тюрьмы давалось Н. С. Сергеевским. Тюремный двор огражден стоячим бревенчатым тыном, две стены которого имеют по 12 сажень длиною (1 сажень = 2,13 метра) и две – по 9 сажень, следовательно, весь двор имеет в периметре 42 сажени и занимает площадь в 108 квадратных сажень. Тын врыт в землю на 3 аршина (1 аршин = 0,71 метра) и укреплен в земле заложенными туда бревнами. Тыновые бревна поставлены «на иглах», т. е. на деревянных шипах, или поперечных брусьях, соединяющих между собой бревна. В тыну сделаны двери и «притеремок», т. е. нечто вроде сторожки. Притеремок устроен так же, как и тын – из стоячих, врытых в землю бревен. Внутри двора – двухэтажная изба, четырех сажень длиною и трех с половиною в ширину. Двери в избу в два щита, окна малые. Крыша избы покрыта дранью и скалом (корой березы). К избе прирублены сени в две с половиной сажени, во всю избную стену. Сени покрыты в один скат. Около избы идет малый внутренний тын, тоже на иглах, врытый в землю на три аршина. Большой наружный тын делался четырех сажен «в вышину». В тыну устраивалось отхожее место для тюремных сидельцев «великою крепостью» [13, с. 103].

Тогда все чаще стала применяться ссылка – наказание, которое, постепенно развиваясь, на несколько грядущих веков станет наиболее характерным для пенитенциарной политики России в отношении совершивших государственные преступления. Включение ссылки как меры наказания в нормативные акты свидетельствует о том, что она на практике уже применялась, и, как видно из литературы, очень давно, хотя и нечасто. По мнению И. Я. Фойницкого, ссылка как наказание стала применяться с середины XVI в., когда князь Воротынский с семьей был сослан в Белоозеро [14, с. 245]. В Соборном уложении ссылка уже закреплена в одиннадцати статьях (ст. 128, 198 гл. X; ст. 13 гл. XIX; ст. 9, 10, 12, 13, 14, 16 гл. XXI; ст. 3, 10 гл. XXV).

Так, в Сибирь были сосланы множество лиц, виновных в Псковском бунте 1660 г., туда же были направлены участники Разинского бунта, донских смут 1688 г. В 1683 г. вышел указ, в соответствии с которым тем людям, «которые объявлялись в Москве и городах и говорили в народе, на соблазн и страхование людям, многие затейные дела вмещая в смуту», полагалась ссылка. Зачастую ссылка на деле теряла значение наказания, налагаемого по суду за преступное деяние, и являлась лишь полицейской мерой удаления опасных и подозрительных [13, с. 106]. В дальнейшем развитие ссылки в отношении политических и «общеуголовных» преступников пойдет различными путями: первые будут ссылаться с сохранением многих сословных привилегий и установлением сравнительно благоприятных условий отбывания этого наказания, достаточно большой свободы выбора рода занятий и без заключения в тюрьме; вторые за тяжкие преступления будут ссылаться в каторжные работы с содержанием в тюремных камерах. В отношении первых ссылка так и не станет наказанием в виде лишения свободы, в отношении вторых – станет. Но тогда, в XVII в., по-

ложение было диаметрально противоположным: политические преступники (как и раскольники) в местах ссылки заключались в отдельные тюрьмы – земляные, каменные, особые дворы или избы и по сути это было квалифицированным тюремным заключением. Правительство делало все возможное, чтобы максимально оградить население от влияния «крамольных» идей.

Следует отметить также еще одно чрезвычайно важное положение, закрепленное в Соборном уложении 1649 г. Речь идет о норме, предусматривающей принудительные работы (ст. 9 гл. XXI). Причем преступники посылались на работы в «кайдалах». Согласно этой же норме после тюремного заключения преступники ссылались в «украинные города, где государь укажет». Здесь речь пока не идет о каторге – таковая появится позже. Указанные правовые акты не определяли условий и порядка отбывания ссылки; здесь еще в большей степени, чем применительно к тюрьмам, таковые определялись местной властью.

Такой подход, проявившийся в документах рубежа XVII–XVIII вв., объясняется ростом заинтересованности государства в эксплуатации труда заключенных, превращении тюрем в «неиссякаемый источник, из которого черпались рабочие силы для тех мест, где это необходимо, для службы гражданской и военной, для заселения и укрепления границ, для добывания хлебных запасов на продовольствие служилым людям и т.д.» [13, с. 223]. По той же причине, стремительно расширялся список городов и мест, куда направлялись ссыльные. При этом государству далеко не всегда удавалось держать нити управления ссылкой в своих руках ввиду, во-первых, огромных географических пространств, на которые она распространялась, во-вторых, большого числа ссылаемых, и, наконец, в-третьих, неготовности существующего тогда государственного аппарата реально влиять на эти процессы. В результате нередко складывались такие ситуации, когда из числа ссыльных стихийно создавались вольные отряды, которые, бросив место ссылки, уходили на восток, юг, запад, север, воевали с инородцами, грабили их, самостоятельно обживали новые места, ставили остроги, расширяли селения. А правительство лишь шло следом, посылая «на поставленные острожки служилых людей, учреждает администрацию, направляет туда пашенных ссыльных и пр. А вольные завоеватели приносят повинную и, легко получив

Конфискация имущества («великое разорение») применялась к государственным преступникам как дополнительное наказание и было относительно редким явлением в правоприменительной практике. Предметом конфискации согласно ст. 5 Гл. II Уложения были «вотчины, поместья и животы». Конфискации подлежало только то имущество, которое принадлежало самому преступнику, что следует из смысла ст. 8: «А будет после которого изменника останутся дети, а жили те его дети до измены его от него в розделе, а не с ним вместе, и про измену его те его дети не ведали, и животы у них и вотчины были свои особные, и у тех его детей животов их и вотчин не отъимати» [6].

Законодатель регулирует и определенные казусы, которые складывались в практике. Так, согласно ст. 38 Гл. XVII «А будет кто кому вотчину продаст или заложит, и просрочит, и купчюю или закладную кабалу на тое вотчину в книги запишет, и после того изменит, из Московъскаго государьства отъедет в и(ы)ную землю, и тому, кто у него ту вотчину купит, владеть тою вотчиною без выкупу, по тому что он у того изменника ту вотчину купил до его измены, а роду того изменника той вотчины на выкуп не отдавать» [6]. Регулируется и ситуация, когда вотчина преступника отдана под залог: «А будет такой изменник заложа вотчину до сроку отъедет, и та вотчина у того, у кого она будет заложена, взяти на государя, а денги ему по закладной отдати из животов того изменника» [6].

Имущество осужденных определялось на разные цели. Так, после казаков, казненных за измену в 1688 г., велено было «половину животов отдать на помин души, а половину в убогий дом». Документы показывают, что конфискованное имущество направлялось также «в войсковой скарб, в церковное строение». Из имущества преступника предусматривалось вознаграждение тем, кто содействовал пресечению государственных преступлений – «А будет кто изменника догнав на дороге убьет, или поимав приведет к государю, и того изменника казнить смертью, а тому, кто его приведет или убьет, дати государево жалованье из его животов, что государь укажет» [6] (ст. 15 Гл. II). Из этого же источника уплачивались долги осужденного – согласно ст. 40 Гл. XVII («А будет такой изменник заложа вотчину до сроку отъедет, и та вотчина у того, у кого она будет заложена, взяти на государя, а денги ему по закладной отдати из животов того изменника» [6]). Вотчины и поместья либо «отписывались на государя» либо при этом «отдавались в раздачу». Сам же преступник в любом случае не получал вотчину или поместье обратно – даже если в дальнейшем он был помилован (ст. 11 Гл. II).

Обобщая криминализацию деяний против государства в Московском государстве, можно отметить, что отмечает, что за их совершение предусматривались следующие виды уголовных наказаний: смертная казнь; телесные наказания; тюремное заключение; ссылка; конфискация имущества. Смертная казнь могла быть простой и квалифицированной. Телесные наказания представляли собой битье кнутом и батогами, отсечение некоторых органов. Применение телесных наказаний практиковалось значительно шире, чем отмечено в законодательстве. Тюремное заключение и ссылка «в окраинные города» применялась за государственные преступления довольно часто. Однако при этом государство очень кратко не регулировало вопросы реализации этого вида наказания и в минимальной степени заботилось о внутреннем порядке тюремной жизни. Конфискация имущества («великое разорение») применялась к государственным преступникам как дополнительное наказание [11, с. 84]. В дальнейшем, в период правления Петра I регулирование ответственности за преступления против государства регулировались уже более подробно.

Библиографический список

1. Судебник 1497 г. // Российское законодательство X–XX веков : в 9 т. / под общ. ред. О. И. Чистякова. – Москва : Юридическая литература, 1976. – Т. 2 : Законодательство периода образования и укрепления Русского централизованного государства.
2. Михайлова, А. А. Роль Судебника 1497 года в централизации Русского государства / А. А. Михайлова // Форум молодых ученых. – 2025. – № 5. – С. 99–105.
3. Шаталов, Е. А. Основные проблемные аспекты научного исследования Судебника 1497 года: критический анализ / Е. А. Шаталов // Актуальные проблемы российского права. – 2023. – № 1. – С. 22–29.
4. Судебник 1550 г. // Акты исторические, собранные и изданные Археографической комиссией. – Санкт-Петербург, 1841. – Т. 1.
5. Зарубина, К. А. Политические преступления в зеркале отечественного законодательства XV–XVII вв. / К. А. Зарубина // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Юридические науки. – 2023. – № 1. – С. 11–17.
6. Соборное уложение от 20 января 1649 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 1-е. – Санкт-Петербург, 1830. – Т. 1. – № 1.
7. Шалфеев, Н. П. Об Уставной книге Разбойного приказа / Н. П. Шалфеев. – Санкт-Петербург, 1868.
8. Сергеевич, В. И. Лекции и исследования по древней истории русского права / В. И. Сергеевич. – Санкт-Петербург, 1889.
9. Тельберг, Г. Г. Очерки политического суда и политических преступлений в Московском государстве XVII века / Г. Г. Тельберг. – Москва, 1912.
10. Лукин, П. В. Народные представления о государственной власти в России XVII в. / П. В. Лукин. – Москва : Наука, 2000.

11. Сидоренко, В. В. Судопроизводство по государственным (политическим) преступлениям в России в период до конца XVII в. : диссертация ... кандидата юридических наук / В. В. Сидоренко. – Краснодар, 2005.
12. Тимофеев, А. Г. История телесных наказаний в русском праве / А. Г. Тимофеев. – Санкт-Петербург, 1904.
13. Сергеевский, Н. Д. Наказание в русском праве XVII века / Н. Д. Сергеевский. – Санкт-Петербург, 1887.
14. Фойницкий, И. Я. Учение о наказании в связи с тюрьмоведением / И. Я. Фойницкий. – Санкт-Петербург, 1889.

© Упоров И. В., 2026

УДК 343

УГОЛОВНО-ПРОЦЕССУАЛЬНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ СЛЕДСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ В СОВЕТСКОМ ГОСУДАРСТВЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА 1930-Х ГОДОВ)

EDN LSWNEJ

И. В. Упоров *Доктор исторических наук, кандидат юридических наук, профессор, ORCID 0000-0002-0906-5228, e-mail: uporov@list.ru,*

И. А. Грищенко *кандидат юридических наук, Российская академия естествознания, г. Краснодар, Россия*

CRIMINAL PROCEDURE REGULATION OF INVESTIGATIVE ACTIONS IN THE SOVIET STATE (SECOND HALF OF THE 1930S)

I. V. Uporov *Doctor of Historical Sciences, Candidate of Legal Sciences, Professor,*

I. A. Grishchenko *Candidate of Legal Sciences, Russian Academy of Natural Sciences, Krasnodar, Russia*

Abstract. This article examines the organizational and legal aspects of investigative activities in the Soviet state in the second half of the 1930s, focusing on crimes infringing on the interests of the state, given that both the ruling All-Union Communist Party (Bolsheviks) and legislators paid particular attention to this category during the period of Soviet history under review. The article analyzes relevant legal acts governing the procedure for conducting criminal investigations (primarily the Criminal Procedure Code of the RSFSR, which was in effect at the time), party documents that assessed the activities of internal affairs agencies, the prosecutor's office, and the courts in this area), as well as scholarly works that reflect the stated topic. It is noted that by the mid-1930s, the USSR had already formed a legal framework for all major areas of socio-economic life in accordance with the Marxist theory of communism (socialism), and the sphere of criminal procedural relations was no exception. At the same time, the legislation enshrined generally recognized principles of criminal procedure (excluding the prohibition of having a lawyer during the investigation and familiarization with all case materials). However, in reality, many norms were not followed, and there were gross violations of the law (including the use of physical force against defendants), which was due to the policy of "class struggle". Subsequently, after Stalin's death, many cases were reexamined.

Keywords: criminal proceedings; investigative actions; justice; Criminal Procedure Code of the RSFSR; violations of the law; political repression.

Вторая половина 1930-х гг. советского государства с точки зрения внутриполитической обстановки характеризуется, как известно, усилением политических репрессий, которые были и ранее (с середины 1920-х гг.), но в меньших масштабах (эта тема по-прежнему является предметом исторических исследований, что свидетельствует о востребованности российского общества лучше знать то столь неоднозначное явление [1; 2; 3 и др.]). Однако нужно иметь в виду, что к середине 1930-х гг. в СССР уже сформировалась нормативно-правовая база по всем основным сферам общественно-экономической жизни в соответствии с марксистской теорией коммунизма (социализма). Сфера уголовно-процессуальных отношений не являлась исключением. Соответственно рассмотрение уголовных дел во всех судах основывалось на основе соответствующих судопроизводственных норм. Этот принцип был закреплен в принятом в 1938 г. законе, где в ст. 5 указы-

валось: «Правосудие в СССР осуществляется на началах: а) единого и равного для всех граждан суда, независимо от социального, имущественного и служебного положения граждан, их национальной и расовой принадлежности; б) единого и обязательного для всех судов уголовного, гражданского и процессуального законодательства СССР» [4]. Как видно, это вполне демократичные положения, которые и сегодня и в настоящее время являются общепринятыми в сфере противодействия преступности [5]. Конкретные уголовно-процессуальные нормы содержались в УПК РСФСР 1923г. [6], который в своей основе действовал до 1960 г. После образования СССР были приняты Основы уголовного судопроизводства Союза ССР и союзных республик от 31 октября 1924 г. [7], которые, в свою очередь, базировались на российском УПК.

В УПК РСФСР закреплялись основные общепринятые принципы судопроизводства. Так, в ст. 5 указывалось, что «никто не может быть лишен свободы и заключен под стражу иначе, как в случаях, указанных в законе и в порядке законом определенном». В кодексе имеются положения о гласности процесса и его публичности (вместе с тем лица до 14 лет в зал заседаний не могли допускаться), устность судопроизводства, ведение процесса на русском языке или на языке большинства населения данной местности (при необходимости привлекался переводчик). Подсудимые могли пользоваться защитой, в ряде случаев она была обязательной. Вместе с тем имелись изъятия, которые отражали классовый характер уголовно-процессуального закона. Нормы, регулирующие вопросы возбуждения производства по уголовному делу, были включены в Главу седьмую УПК РСФСР (ст. 91–96). Поводами к возбуждению уголовного дела являлись: 1) заявление граждан и различных объединений и организаций; 2) сообщение правительственных учреждений и должностных лиц; 3) явка с повинной; 4) предложение прокурора; 5) непосредственное усмотрение органов дознания, следователя или суда. Закон определял, что заявления граждан могли быть письменными и словесными. Словесные заявления заносились судьей, следователем, органами дознания и прокурором в протокол, который подписывался заявителем. При принятии заявлений заявителям должна была разъясняться ответственность за ложный донос.

Обнаружив признаки преступления, органы дознания должны были приступать к производству дознания, причем по делам, где обязательно производство предварительного следствия, обязаны были в течение суток сообщить о том следователю и прокурору. Если признаки преступления обнаруживал прокурор, то он направлял дело для производства предварительного следствия или дознания, либо непосредственно в суд. Следователь должен был приступить к производству предварительного следствия, о чем в течение суток сообщал прокурору. Наконец, если признаки преступления обнаруживал и дело возбуждал суд, то он направлял дело для производства дознания или предварительного следствия, либо принимал дело непосредственно для рассмотрения его по существу, что, впрочем, в практике, практически не случалось. В числе органов дознания согласно ст. 97 УПК РСФСР числилось также Главное управление государственной безопасности НКВД СССР. Согласно ст. 100 задержание органами дознания лица, подозреваемого в совершении преступления, подлежащего производству предварительного следствия, допускается лишь как мера предупреждения уклонения подозреваемого от следствия и суда и притом лишь в следующих случаях: 1) когда преступник застигнут при непосредственном подготовлении, самом совершении преступления или тотчас после его совершения; 2) когда потерпевший или очевидцы укажут на данное лицо, как на совершившее преступление; 3) когда при или на подозреваемом лице, или в его жилище будут найдены следы

преступления; 4) когда подозреваемый покушался на побег или задержан во время побега; 5) когда подозреваемый не имеет места постоянного жительства, или места постоянных занятий; 6) когда не установлена личность подозреваемого. Эти основании в своей основе сохраняются до сих пор.

После допроса подозреваемого в преступлении, за которое наказание может быть назначено свыше года лишения свободы, органы дознания могли избрать по отношению к нему одну из указанных в ст. 144 Уголовно-Процессуального Кодекса, мер пресечения, доводя каждый раз о принятии таковой до сведения следователя, который во всякий момент имеет право предложить отменить или изменить таковую. Мерами пресечения согласно ст. 144 являлись: 1) подписка о невыезде; 2) поручительство, личное и имущественное; 3) залог; 4) домашний арест; 5) заключение под стражу. Как видно, это были обычные меры пресечения, которые применялись во многих странах того времени, а также содержались в уголовно-процессуальном законодательстве российской империи и которые содержатся в современном УПК РФ. Меры пресечения принимались лишь после привлечения подозреваемого лица к делу в качестве обвиняемого и могли быть изменены или отменены после первого его допроса. В исключительных случаях меры пресечения могли быть принимаемы в отношении подозреваемых лиц и до предъявления им обвинения. В этих случаях, предъявление обвинения должно было иметь место не позднее 14 суток со дня принятия меры пресечения. При невозможности предъявления обвинения в указанный срок мера пресечения обязательно отменялась. При разрешении вопросов о необходимости принять меру пресечения, а также об избрании той или иной из означенных мер, следователь должен был принимать во внимание: важность преступления, приписываемого обвиняемому, тяжесть имеющихся против него улик, вероятность возможного со стороны обвиняемого, уклонения от следствия и суда или препятствования раскрытию истины, состояние здоровья обвиняемого, род занятий и другие обстоятельства. Законодатель далее определял, что о принятии меры пресечения следователь должен был составить мотивированное постановление с указанием преступления, в котором обвиняется данное лицо и оснований принятия той или иной меры пресечения. О принятии мер пресечения немедленно объявлялось обвиняемому и сообщалось прокурору. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что полномочия применять меры пресечения принадлежали следователю – прокурор лишь уведомлялся об этом, и мог ее изменить только при наличии соответствующих оснований. В случае несогласия следователя с предложением прокурора вопрос разрешается судом, которому было подсудно данное дело. Предложение прокурора об изменении меры пресечения на более легкую было обязательным для следователя, опротестовать его он мог, по выполнении, перед судом.

Казалось бы, данный вопрос (об уголовно-процессуальном аресте) отрегулирован достаточно подробно. Однако Политбюро ЦК ВКП (б) сочло, что нужно дать толкование, причем расширенное. 21 июня 1935 г. было принято Постановление Политбюро ЦК ВКП (б) «Об утверждении Постановления СНК СССР и ЦК ВКП (б) «О порядке производства арестов» [8]. Здесь, в частности, предписывалось: «1. Во изменение инструкции от 8-го мая 1933 г., аресты по всем без исключения делам органы НКВД могут производить лишь с согласия соответствующего прокурора. 2. В случае необходимости произвести арест на месте преступления уполномоченные на это по закону должностные лица из НКВД обязаны о произведенном аресте немедленно сообщить соответствующему прокурору для получения подтверждения. 3. Разрешения на

аресты членов ЦИКа Союза ССР и ЦИКов союзных республик даются лишь по получении органами прокуратуры и НКВД согласия председателя ЦИКа Союза ССР или председателей ЦИКов союзных республик, по принадлежности. Разрешения на аресты руководящих работников Наркоматов Союза и союзных республик и приравненных к ним центральных учреждений (начальников управления и заведующих отделами, управляющих трестами и их заместителей, директоров и заместителей директоров промышленных предприятий, совхозов и т.п.), а также состоящих на службе в различных учреждениях инженеров, агрономов, профессоров, врачей, руководителей учебных и научно-исследовательских учреждений – даются по согласованию с соответствующими народными комиссарами. 4. Разрешения на аресты членов и кандидатов ВКП(б) даются по согласованию с секретарями районных, краевых, областных комитетов ВКП(б), ЦК Нацкомпартий, по принадлежности, а в отношении коммунистов, занимающих руководящие должности в наркоматах Союза и приравненных к ним центральных учреждениях, – по получении на то согласия председателя Комиссии Партийного Контроля. 5. Разрешения на аресты военнослужащих высшего, старшего и среднего начальствующего состава РККА даются по согласованию с наркомом Обороны. б. Разрешения на аресты даются в районе районным прокурором, в автономных республиках – прокурорами этих республик, в краях (областях) – краевыми (областными) прокурорами. По делам о преступлениях на железнодорожном и водном транспорте разрешения на аресты даются участковыми прокурорами, дорожными прокурорами и прокурорами бассейнов по принадлежности; по делам, подсудным военным трибуналам, прокурорами военных округов. Разрешения на аресты, производимые непосредственно народными комиссариатами внутренних дел союзных республик, даются прокурорами республик. Разрешения на аресты, производимые непосредственно Народным Комиссариатом Внутренних дел СССР, даются прокурором Союза».

Обращает на себя внимание, что разъяснение дается без ссылок на нормы УПК РСФСР – как будто вообще не существует уголовно-процессуального закона, в котором указанные в партийном решении разрешения на арест не предусмотрены и не могли быть предусмотрены, поскольку и в Конституции СССР, и в Законе 1938 г., и в самом УПК РСФСР подчеркивается принцип равенства граждан и обязательности уголовно-процессуального закона. Ан нет! Партийная трактовка важнее какого-то там закона, регулирующего среди прочего порядок ареста, то есть ограничения по одной из важнейших социально-правовых ценностей – свободе передвижения. И это только один пример, когда в целом добротный сам по себе закон оказывается просто декларацией. Одновременно этот пример показывает могущество Политбюро ЦК ВКП (б) во главе со Сталиным, который, кстати, и подписал процитированное партийное решение.

Общий надзор за производством дознания согласно ст. 107 УПК РСФСР принадлежал следователю, в участке которого состоял данный орган дознания и который имел право знакомиться со всеми материалами дознания в любой момент и по любому делу давать указания органам дознания и предлагать им произвести те или иные действия. Тут же в примечании указывалось, что порядок и наблюдение за дознаниями, производимыми органами безопасности НКВД, регулируются особыми положениями. Вот еще одно отступление от общего порядка, и, как будет показано, это было сделано не случайно – НКВД далеко не всегда обременяло себя соблюдением уголовно-процессуального закона, и такие нарушения сразу обнаруживались бы, и по ним нужно было реагировать, разбираться и т.д. При ограниченном же контроле за НКВД, закрытости его органов всех этих хлопот можно было из-

бежать. Общие условия предварительного следствия определялись в Главе девятой УПК РСФСР (ст. 105–129). Указывалось, в частности, что следователь, если признает поступивший к нему материал дознания достаточно полным и дело достаточно разъясненным, вправе не производить предварительного следствия или же ограничиться производством отдельных следственных действий. Достаточно подробно законодатель регулировал производство основных следственных действий. Так, согласно ст. 134 следователь обязан был допросить обвиняемого не позже, как через 24 часа по его явке или приводе или по получении сведений о его задержании.

При допросах, равно как и во время других следственных действий, защитник не допускался – это была одна из существенных негативных характеристик уголовного процесса рассматриваемого периода. Вместе с тем, как нам представляется, это было сделано не случайно – во время допросов с целью получения признательных показаний нередко применялись недозволенные действия, и прежде всего это касалось преступлений против государства. Присутствие же адвоката резко снижало такие возможности. Есть основания также говорить о том, что применялись и физические пытки. Так, 10 января 1939 г. Сталин посылает известную телеграмму не только органам НКВД, но и секретарям ЦК союзных республик, крайкомов, обкомов: «ЦК ВКП стало известно, что секретари обкомов – крайкомов, проверяя работников УНКВД, ставят им в вину применение физического воздействия к арестованным, как нечто преступное. ЦК ВКП разъясняет, что применение физического воздействия в практике НКВД было допущено с 1937 года с разрешения ЦК ВКП. При этом было указано, что физическое воздействие допускается, как исключение, и при том в отношении лишь таких явных врагов народа, которые, используя гуманный метод допроса, нагло отказываются выдавать заговорщиков, месяцами не дают показаний, стараются затормозить разоблачение оставшихся на воле заговорщиков, следовательно, продолжают борьбу с Советской властью также и в тюрьме» [9].

С середины 1937 г. применение физического воздействия к подследственным заметно расширилось. Об этом свидетельствовал в 1938 г. бывший первый заместитель наркома внутренних дел СССР М. П. Фриновский. Он, в частности, показал, что лица, проводившие следствие по делу так называемого «параллельного антисоветского троцкистского центра», начинали допросы, как правило, с применения физических мер воздействия, которые продолжались до тех пор, пока подследственные не давали согласия на дачу навязываемых им показаний» [10, с. 207]. Вместе с тем объективность исследования заставляет отметить и свидетельства, когда обвиняемые признавались в государственных преступлениях и без применения физических методов воздействия. Так, 6 августа 1937 г. по обвинению в участии в контрреволюционно-троцкистско-вредительской организации и проведении подрывной деятельности с целью срыва оборонных работ были арестованы ряд сотрудников Украинского физико-технического института, в том числе Л. В. Шубников – научный руководитель лаборатории низких температур УФТИ, который был обвинен также в шпионаже. В следственном деле содержится собственноручное рукописное заявление Шубникова о признательных показаниях, в частности, он указывал: «Настоящим моим заявлением я признаю мою вину перед советской властью и хочу в дальнейшем, если мне будет предоставлена возможность, честной и добросовестной работой искупить свою вину. Движимый таким стремлением я заявляю, что являюсь членом троцкистско-вредительской группы, работавшей в стенах Укр. физико-технического института. Я обещаю

следователю давать честные и исчерпывающие показания как о моей деятельности, так и о деятельности других лиц. Я надеюсь, что мое добровольное признание хоть немного уменьшит тяжёлую кару и позволит мне вернуться к труду, который является в нашей стране делом доблести, чести и геройства» [11, с. 115].

Насколько искренними были эти показания, останется, вероятно, тайной навсегда. Нужно иметь в виду, что следователи применяли и меры психологического воздействия. Например, семьи арестованных долго не могли знать о судьбе [12]. В этом контексте Ф. Х. Соколова и М. М. Паникар отмечают, что, «декларируя высокие нравственные ценности и принципы, идеи гуманизма и справедливости, внимательного отношения к человеку, взаимопомощи и взаимовыручки, представители властных структур инициировали коррозию межличностных и внутрисемейных отношений. Эти формы нравственного испытания выдерживали далеко не все. Дети публично обвиняли родителей и отказывались от них, муж доносил на жену, жена на мужа» [13, с. 198].

Когда нарушения законности во время проведения следственных действий превысили критические даже для сталинского режима показатели, было решено некоторым образом исправить ситуацию. В известном постановлении СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 17 ноября 1938 г. «Об арестах, прокурорском надзоре и ведении следствия» по этому поводу, в частности, указывалось: «Часто арестованный не допрашивается в течение месяца после ареста, иногда и больше. При допросах арестованных протоколы допроса не всегда ведутся. Нередко имеют место случаи, когда показания арестованного записываются следователем в виде заметок, а затем, спустя продолжительное время (декада, месяц, даже больше), составляется общий протокол, причем совершенно не выполняется требование статьи 133 УПК о дословной, по возможности, фиксации показаний арестованного. Очень часто протокол допроса не составляется до тех пор, пока арестованный не признается в совершенных им преступлениях. Нередки случаи, когда в протокол допроса вовсе не записываются показания обвиняемого, опровергающие те или другие данные обвинения. Следственные дела оформляются неряшливо, в дело помещаются черновые, неизвестно кем исправленные и перечеркнутые карандашные записи показаний, помещаются не подписанные допрошенным и не заверенные следователем протоколы показаний, включаются неподписанные и неутвержденные обвинительные заключения и т.п. Органы Прокуратуры со своей стороны не принимают необходимых мер к устранению этих недостатков, сводя, как правило, свое участие в расследовании к простой регистрации и штампованию следственных материалов» [14, с. 187]. От следователей было потребовано соблюдать законность, не заниматься упрощенчеством в столь важном деле, не допускать «совершенно нетерпимых недостатков». Следует заметить, что многие из названных недостатков наблюдались также в деятельности судов [15].

Как видно, взятые сами по себе нормы УПК РСФСР, действовавшего в рассматриваемый период, в целом соответствовали общепринятым принципам уголовного процесса. Однако на деле они зачастую не выполнялись, и прежде всего в части соблюдения процессуальных прав обвиняемых в государственных преступлениях. Об этом свидетельствуют и принимаемые на разных уровнях и инстанциях грозные решения, предписывающие строго соблюдать законность. Так, в постановлении Пленума Верховного Суда СССР от 7 июля 1934 г. всем судам предписывалось строжайше соблюдать все существующие уголовно-процессуальные нормы, в том числе, нормы, относящиеся к порядку проведения судебного заседания [16].

Подытоживая, можно отметить, что во второй половине 1930-х гг., когда имел место усиление политических репрессий,

в СССР действовало соответствующее уголовно-процессуальное законодательство, которое, взятое само по себе, в своей основе отвечало общепринятым принципам ведения следственно-судебной деятельности. Вместе с тем принимались некоторые законы, которые шли вразрез с нормами Конституции СССР об отправления правосудия, и прежде всего это касается Закона об упрощенном судопроизводстве по делам о террористических организациях и террористических актах от 1 декабря 1934 г. Принятый в связи с убийством Кирова, этот закон правящей элитой во главе со Сталиным использовался как инструмент для расправы над политическими противниками [17, с. 21], в отношении которых общепринятая процедура согласно УПК РСФСР не позволяла достигнуть быстрого и нужного (как правило, расстрела) результата. Кроме того, и нормы УПК РСФСР при проведении следствия, и прежде всего по уголовно-политическим делам, зачастую не соблюдались, обвиняемые не имели возможности дополнять протоколы допросов, знакомиться с материалами дела, следователи использовали недозволенные приемы, адвокаты не допускались на стадии следствия. Ситуация в этом смысле стала существенно меняться только после смерти Сталина в 1953 г.

Библиографический список

1. Лебедев, А. Е. Политические репрессии против студентов вузов Перми в 1930-е гг. / А. Е. Лебедев // Культурный код. – 2025. – № 1. – С. 129–145.
2. Голуб, В. Б. Сотрудники Ботанического института АН СССР – жертвы политических репрессий 1930-х годов / В. Б. Голуб // Фиторазнообразие Восточной Европы. – 2025. – № 4. – С. 16–47.
3. Папков, С. А. Кампания репрессий на Томской железной дороге во второй половине 1930-х гг. / С. А. Папков // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. – 2026. – № 1. – С. 6–12.
4. Закон СССР «О судоустройстве СССР, союзных и автономных республик» от 16 августа 1938 г. // Ведомости Верховного Совета СССР. – 1938. – № 11.
5. Курдюк, П. М. Преступность как социально опасное явление и государственное принуждение как метод его нейтрализации: монография / П. М. Курдюк, И. В. Упоров, А. А. Акопян. – Краснодар, 2007. – 180 с.
6. Уголовно-процессуальный кодекс РСФСР : утвержден постановлением ЦИК 15 февраля 1923 г. // Известия ВЦИК. – 1923. – 18 февраля.
7. Основы уголовного судопроизводства Союза ССР и союзных республик от 31 октября 1924 г. // Собрание законов СССР. – 1924. – № 24. – Ст. 206.
8. Постановление Политбюро ЦК ВКП(б) «Об утверждении Постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О порядке производства арестов»» от 21 июня 1935 г. // Архив Президента РФ. – Оп. 58. – Д. 5. – Л. 144–145.
9. Политбюро и органы госбезопасности : сборник документов : к 100-летию образования ВЧК / под общ. ред. О. Б. Мозохина. – Москва : Кучково поле, 2017. – С. 532.
10. История Отечества: люди, идеи, решения : очерки истории Советского государства / сост. В. А. Козлов. – Москва : Политиздат, 1991. – 415 с.
11. Павленко, Ю. В. Дело УФТИ. 1935–1938 / Ю. В. Павленко, Ю. Н. Ранюка, Ю. А. Храмова. – Киев : Феникс, 1998. – 320 с. [Уточнить объем]
12. Ганин, А. В. «Горя так много…». Военный ученый А. Е. Снесарев и репрессии начала 1930-х гг. / А. В. Ганин // Исторический вестник. – 2025. – Т. 51. – С. 190–251.
13. Соколова, Ф. Х. Политические репрессии против интеллигенции Европейского Севера России в 1920–1930 гг. / Ф. Х. Соколова, М. М. Паникар // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 469. – С. 194–203.
14. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 17 ноября 1938 г. «Об арестах, прокурорском надзоре и ведении следствия» // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. – 2022. – № 3. – С. 186–190.
15. Кодинцев, А. Я. Проблемы применения советского процессуального права / А. Я. Кодинцев // Правоприменение. – 2017. – № 1. – С. 19–30.
16. Постановление 47 Пленума Верховного Суда СССР от 7 июня 1934 г. «О необходимости строжайшего соблюдения судами уголовно-процессуальных норм» // Сборник действующих Постановлений Пленума и директивных писем Верховного Суда СССР. – Москва, 1941.

17. Пушкарев, Е. А. Реформирование Народного комиссариата внутренних дел в процессе индустриализации и коллективизации в СССР / Е. А. Пушкарев // Юристъ-Правоведъ. – 2024. – № 2. – С. 18–23.

© Упоров И. В., Грищенко И. А., 2026

УДК 005.334 : 338.1

РИСК-МЕНЕДЖМЕНТ И УСТОЙЧИВОСТЬ БИЗНЕСА

EDN MMDQZP

А. А. Ардаширова *Студентка, e-mail: dayanova.lina92@mail.ru,*
Е. В. Терелецкова *кандидат социологических наук, доцент,*
e-mail: tereletskova@mail.ru,
Уфимский университет науки и технологий,
г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия

RISK MANAGEMENT AND BUSINESS SUSTAINABILITY

A. A. Ardashirova *Student,*
E. V. Tereletskova *Candidate of Sociological Sciences,*
Associate Professor,
Ufa University of Science and Technology,
Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia

Abstract. The article discusses the key areas of risk management and its role and significance in modern business conditions. The practical stages of implementing risk management in organizational processes include the selection and adaptation of tools for risk identification.
Keywords: business; business environment; business management.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования в организациях эффективных систем риск-менеджмента, способных не только минимизировать потери, но и поддерживать долгосрочную устойчивость.

Рассмотрим более подробно последовательность событий, приводящую к реализации конкретной угрозы, с учётом внешних и внутренних условий. Например, типичный негативный сценарий для поставщика может включать внезапный отказ от выполнения обязательств, что приведёт к срыву производственного графика, росту затрат на поиск альтернативных источников и потенциальным недовольствам клиентов. Аналогично, проблема с программным обеспечением, используемым для ключевых бизнес-процессов, может вызвать сбой в операционной деятельности, потерю данных и снижение эффективности управления. Эти сценарии расширяют понимание возможных точек уязвимости и помогают оценить, насколько значительными будут последствия при наступлении тех или иных событий.

Методология анализа сценариев состоит в систематической разработке и сравнении нескольких возможных вариантов развития ситуации: от наиболее вероятного (базового) до наихудшего и наиболее благоприятного. Для каждого сценария производят оценку вероятности его реализации и возможных последствий в финансовых, операционных, репутационных и других измерениях.

Тесная взаимосвязь метода анализа сценариев с этапом выявления рисков проявляется в необходимости создания качественной базы данных угроз и факторов, собранных посредством мозговых штурмов и интервью. Данные, полученные на предыдущем этапе, служат исходной ин-

формацией для разработки достоверных и релевантных сценариев. После построения сценариев организация получает аналитический инструмент, который позволяет не только прогнозировать негативные события, но и рассчитывать потенциальную эффективность различных мер по их предотвращению или смягчению.

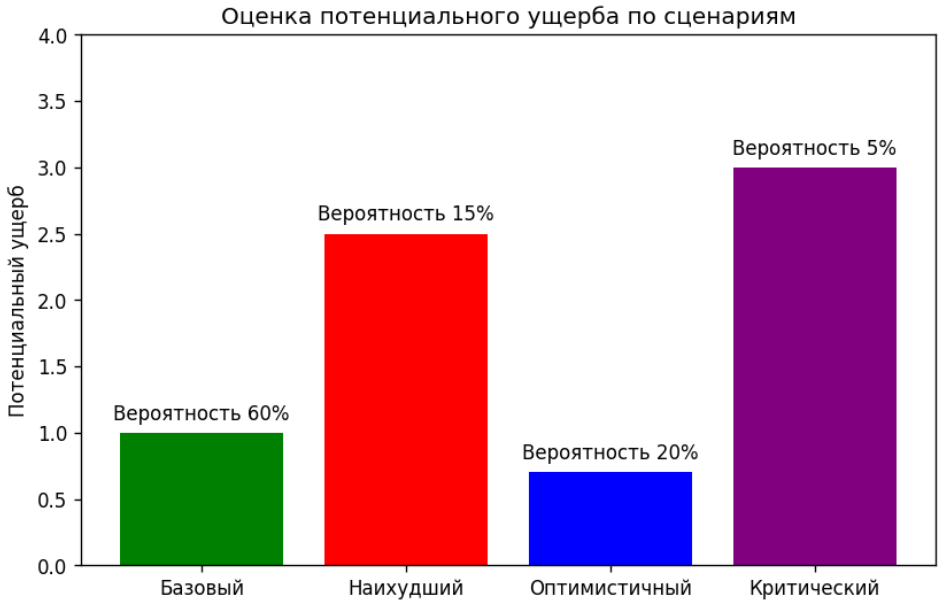


Рис. 1. **Пример сценарного анализа рисков компании**

Данный график иллюстрирует, как для различных сценариев оценивается вероятность и потенциальный ущерб. Именно на основе таких оценок формируются приоритеты для управления угрозами и разработка планов реагирования.

При реализации риск-менеджмента охватывают стратегическое планирование и организационную координацию. Руководители определяют уровень допустимого риска (risk appetite), что служит ориентиром для выработки системных подходов к оценке и контролю угроз. Они утверждают методологию управления рисками, обеспечивая стандартизацию процесса и единые принципы поведения для всех подразделений организации. Кроме того, руководящий состав организует регулярный контроль ключевых рисков через обзор отчетов и принятие решений по стратегическим угрозам, что позволяет вовремя корректировать направления деятельности компании [3; 24].

Мотивация сотрудников является важным элементом, формируемым на уровне управления. Руководство создает условия, при которых риск-менеджмент воспринимается не как дополнительная нагрузка или бюрократическая обязанность, а как необходимая часть ежедневной работы. Для этого разрабатываются системы мотивации и поощрения, внедряются обучающие программы, а также формируются коммуникационные каналы, обеспечивающие прозрачность и вовлеченность персонала. Такая поддержка способствует развитию проактивного мышления и личной ответственности за управление рисками в рамках своих функциональных обязанностей [13; 20].

Ответственность за непосредственное управление рисками в рамках проектов возлагается на руководителей проектов, однако без заинтересованности и поддержки верхнего уровня эта работа теряет стратегический контекст и ресурсное обеспечение, необходимые для успеха.

Вовлечение топ-менеджеров позволяет обеспечить адекватное распределение полномочий, ресурсное сопровождение и усилить дисциплину, что является залогом функционирования живой и эффективной системы управления рисками [13].

Постоянная поддержка инициативы со стороны руководства необходима для сохранения устойчивости системы риск-менеджмента в долгосрочной перспективе. Лидеры организации должны не только запускать процессы, но и обеспечивать их живое существование, адаптируясь к изменяющимся условиям и вызовам внешней среды.

Одним из ярких примеров успешного внедрения систем управления рисками (СУР) является кейс российской Группы компаний, где при помощи внешних консультантов была реализована комплексная система внутреннего контроля. В результате данной инициативы организация достигла экономии свыше 150 миллионов рублей в год и получила возможность управлять бизнес-процессами с совокупным объемом более 5 миллиардов рублей. Внешний взгляд со стороны экспертов позволил раскрыть скрытые проблемы и оптимизировать процедуры, что значительно повысило эффективность работы. Собственники и генеральный директор отмечали заметное улучшение управляемости и принятия решений, что демонстрирует важность вовлечённости руководства на всех этапах проектов по риск-менеджменту.

В производственной сфере примером выступает компания АО «ПРОГРЕСС», реализовавшая уникальную автоматизированную систему управления рисками RISK RADAR. Система охватывает свыше 100 паспортов рисков по 11 категориям и внедрила 196 мер митигации, обеспечивая контроль соответствия требованиям 14 областей законодательства. Такой масштабный и детализированный подход позволил компании проактивно управлять сложными и взаимосвязанными рисками, что критично при усложнении процессов и возрастании требований регуляторов. Важным фактором успешного внедрения стала активная поддержка руководства, которое обеспечило ресурсное и организационное сопровождение проекта, создав систему регулярного мониторинга и ответственности [4].

ИТ-сектор представлен кейсом компании СберТех, входящей в группу ПАО Сбербанк, где была внедрена система ключевых индикаторов-триггеров рисков. Это позволило своевременно выявлять и смягчать профильные угрозы, оптимизировать бизнес-процессы, а также достичь выполнения корпоративного бизнес-плана и стратегии без срывов и отклонений. Одновременно была проведена оптимизация организационной структуры, устранены дублирующие функции, что способствовало снижению операционных расходов. Такой интегрированный подход позволил повысить эффективность управления и устойчивость компании, подчеркнув роль руководства, которое взяло на себя организационную ответственность и внедрило культуру проактивного управления рисками [10].

Также стоит отметить проект системного интегратора «Big&Co», выступившего генеральным подрядчиком в реализации информационной системы управления рисками для «Client Company». Ключевыми элементами успешного внедрения стали тщательное планирование, согласование маршрутных карт действий, а также пошаговое сопровождение процесса опытной командой: проектным менеджером, архитектором и консультантом по внедрению. Этот кейс демонстрирует, что системный и поэтапный подход с четким разграничением ответственности позволяет минимизировать риски на этапе реализации, а использование типовых шаблонов по управлению рисками (например, управление рисками в закупках) обеспечивает быструю адаптацию процесса под специфику заказчика [11].

Обобщая вышеописанные примеры, можно сделать вывод о высокой масштабируемости и адаптивности современных методов риск-менеджмента при условии активного участия руководства и системного подхода к внедрению. Использование внешних экспертов помогает выявлять «слепые зоны» и увеличивает эффективность, автоматизация и цифровизация процессов обеспечивает контроль и прозрачность, а интеграция в повседневную деятельность способствует формированию устойчивой корпоративной культуры. Такие решения повышают экономическую эффективность, снижают операционные риски и улучшают управляемость компаний в различных отраслях и масштабах [27; 4; 12; 10].

Рекомендации по развитию системы управления рисками, включающие внедрение методов выявления и оценки угроз, организационное структурирование, обучение сотрудников и активное вовлечение руководства, способны значительно повысить адаптивность и конкурентоспособность бизнеса. Будущие исследования могут быть направлены на интеграцию новых цифровых технологий и искусственного интеллекта в процессы управления рисками, что позволит повысить точность прогнозов и эффективность принятия решений.

Библиографический список

1. Управление рисками: модель процесса и компетенций [Электронный ресурс] (дата обращения 23.04.2026): https://www.businessstudio.ru/articles/article/upravlenie_riskami_model_protsessa_i_kompetentsiy/
2. Управление рисками или риск-менеджмент – как спасти бизнес... [Электронный ресурс] (дата обращения 23.04.2026): https://ast-academy.ru/blog/upravlenie_riskami_ili_risk_menedzment_kak_spasti_biznes_v_krizis/
3. Управление рисками и СВК: контроль, который приносит деньги. [Электронный ресурс] (дата обращения 23.04.2026): https://delprof.ru/press-center/experts-pubs/upravlenie-riskami-i-svk-kontrol-kotoryy-prinosit-dengi-kak-sistema-kontrolya-sekonomila-15-na-zakup/
4. Сценарный анализ рисков инвестиционного проекта [Электронный ресурс] (дата обращения 23.04.2026): https://ria-stk.ru/stq/adetail.php?ID=118158
5. ГОСТ Р ИСО 31000-2019 Менеджмент риска. [Электронный ресурс] (дата обращения 23.04.2026): https://pqm-online.com/assets/files/lib/std/gost-r-iso-31000-2019.pdf
6. Система управления рисками: от угроз к достижению... – Контур [Электронный ресурс] (дата обращения 23.04.2026): https://kontur.ru/articles/83477-upravlenie_riskami_kak_instrument_strategii
7. Система риск-менеджмента и процесс... – ИБДА РАНХиГС [Электронный ресурс] (дата обращения 23.04.2026): https://ibda.ranepa.ru/news/risk-menedzhment-chto-eto-kakie-byvayut-riski-i-kak-vystroit-sistemu-upravleniya/
8. Риск-менеджмент: что это и зачем нужно компаниям – статьи от... [Электронный ресурс] (дата обращения 23.04.2026): https://delprof.ru/press-center/experts-pubs/risk-menedzhment-chto-eto-i-zachem-nuzhno-kompaniyam/
9. Риск-менеджмент в компании: что это такое и как внедрить... [Электронный ресурс] (дата обращения 23.04.2026): https://uprav.ru/blog/risk-management-chto-eto-takoe/
10. Риск-менеджмент: что это, зачем нужен - этапы и методы... [Электронный ресурс] (дата обращения 23.04.2026): https://practicum.yandex.ru/blog/chto-takoe-risk-menedzhment/
11. РУКОВОДСТВО [Электронный ресурс] (дата обращения 23.04.2026): https://nfa.ru/upload/iblock/516/Rukovodstvo-po-upravleniyu-riskami.pdf
12. Анализ сценариев: как оценить риск. [Электронный ресурс] (дата обращения 23.04.2026): https://fastercapital.com/ru/content/

© Ардаширова А. А., Терелецкова Е. В., 2026

УДК 339.9(5:520)
EDN MWLHCL

НАПРАВЛЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ И ЯПОНИИ (2000–2025 гг.)

Д. К. Разикова

Докторант, ORCID 0009-0009-7835-1429,
e-mail: feruzausarovaa@gmail.com,
Координационно-методический центр
по вопросам новейшей истории Узбекистана
при Академии наук Республики Узбекистан,
г. Ташкент, Узбекистан

DIRECTIONS OF ECONOMIC COOPERATION BETWEEN THE STATES OF CENTRAL ASIA AND JAPAN (2000–2025)

D. K. Razikova

Doctoral Applicant,
The Coordinating and Methodological Center
for Contemporary History of Uzbekistan
under the Academy of Sciences
of the Republic of Uzbekistan,
Tashkent, Uzbekistan

Abstract. The article analyzes the directions of economic cooperation between the states of Central Asia and Japan in the period from 2000 to 2025. Special attention is paid to the transformation of the main forms and mechanisms of interaction, including official development assistance, investment cooperation, transport and logistics connectivity, energy partnership, corporate presence of Japanese companies, and sustainable development initiatives. The study examines the role of the "Central Asia + Japan" format as an institutional platform for regional dialogue and economic cooperation. Based on the results of the study, the main trends, limitations, and prospects of further development of economic relations between the states of Central Asia and Japan are identified.

Keywords: Central Asia; Japan; economic cooperation; official development assistance; investment cooperation; transport connectivity; energy partnership; sustainable development.

Введение. В XXI веке экономические отношения государств Центральной Азии и Японии стали важным направлением регионального и межрегионального сотрудничества в Евразии. В условиях трансформации глобальной экономики, усиления конкуренции за транспортно-логистические маршруты, роста значения энергетической безопасности, цифровизации и «зеленого» перехода Центральная Азия приобретает для Японии особую стратегическую значимость. В свою очередь, для государств региона Япония выступает как источник инвестиций, официальной помощи развитию, технологической модернизации, инфраструктурного обновления и управленческого опыта [1]. В этой связи исследование экономических аспектов взаимодействия стран Центральной Азии и Японии в 2000–2025 гг. представляет не только практический, но и значительный научный интерес.

Экономическое сотрудничество Центральной Азии и Японии развивалось не только в двустороннем, но и в многостороннем формате, охватывая механизмы межгосударственного диалога, программы содействия развитию, инвестиционные проекты, корпоративное присутствие японского бизнеса и участие сторон в региональных инициативах. Важнейшими направлениями такого взаимодействия стали транспорт, энергетика, промышленная кооперация, торговля, инфраструктурное развитие, экологическая устойчивость и подготовка кадров [2]. Особое место в данной системе занимает японский подход, основанный на поддержке качествен-

ной инфраструктуры, стимулировании устойчивого роста, технологическом партнерстве и институциональном содействии. Вместе с тем развитие этих отношений происходило неравномерно и зависело от целого ряда факторов, включая различия в экономическом потенциале государств Центральной Азии, изменение внешнеполитической конъюнктуры, конкуренцию со стороны других внешних акторов, а также влияние глобальных кризисных процессов.

Настоящая статья направлена на выявление основных этапов, направлений и механизмов данного взаимодействия в 2000–2025 гг., а также на определение его места в современной системе международного экономического сотрудничества. Особое внимание уделяется анализу инвестиционной активности Японии в регионе, роли официальной помощи развитию, транспортно-энергетическим проектам, корпоративному присутствию японских компаний и формату «Центральная Азия + Япония» как инструменту многостороннего экономического диалога [3]. Целью статьи является научное осмысление эволюции экономического сотрудничества государств Центральной Азии и Японии, выявление его ключевых тенденций и определение перспектив дальнейшего развития в условиях современных геоэкономических изменений.

Анализ литературы по теме. В современной научной литературе многосторонние отношения государств Центральной Азии и Японии рассматриваются в нескольких взаимосвязанных исследовательских направлениях. Прежде всего внимание уделяется моделям развития, через которые Япония выстраивает взаимодействие с государствами региона, а также соотношению экономических и институциональных механизмов такого сотрудничества. Так, в исследовании Н. Мурашкина и Э. Варпаховскиса анализируется роль моделей развития в отношениях Японии и Республики Корея с Центральной Азией, показывается значение дискурсивных и практических механизмов продвижения внешнеэкономического и институционального присутствия в регионе [4].

Несмотря на значительный вклад рассмотренных исследований, большинство из них сосредоточено либо на двусторонних отношениях, либо на отдельных инструментах взаимодействия, таких как официальная помощь развитию, тогда как целостный взгляд на многосторонние экономические механизмы и их эволюцию в новейший период в научной литературе представлен недостаточно.

Существенное место в историографии занимают работы, посвященные официальной помощи развитию и стратегическим подходам Японии в Центральной Азии. В статье О. А. Добринской рассматривается роль официальной помощи развитию в японской стратегии в регионе, подчеркивается ее значение как инструмента экономического содействия, инфраструктурной поддержки и укрепления долгосрочных позиций Японии [5].

Определенный интерес для раскрытия темы представляет и работа Л. Т. К. Ле, Д. К. Хо и Т. Иногучи, в которой Центральная Азия рассматривается в более широком контексте азиатских регионализмов и многосторонних форматов международного взаимодействия. Хотя данное исследование не сосредоточено исключительно на экономических отношениях Японии и стран Центральной Азии, оно позволяет лучше понять институциональный фон, в рамках которого формируются современные механизмы межгосударственного и межрегионального сотрудничества [9].

Существующая литература создает важную теоретическую и эмпирическую основу для изучения взаимодействия Японии и государств Центральной Азии. Вместе с тем в имеющихся работах сравнительно редко предпринимается попытка комплексного анализа именно многосторонних экономических отношений сторон в новейший период с одновременным учетом инвестиционной активности, транс-

портно-логистических проектов, энергетического сотрудничества, корпоративного присутствия японского бизнеса и трансформации формата «Центральная Азия + Япония». Именно этот исследовательский пробел и обуславливает актуальность дальнейшего рассмотрения заявленной темы.

Методология исследования. Исследование экономического взаимодействия государств Центральной Азии и Японии было основано на комплексном подходе, сочетающем элементы сравнительного, историко-хронологического, институционального и структурно-функционального анализа. Такой подход позволил рассмотреть взаимодействие сторон не только как совокупность отдельных двусторонних контактов, но и как систему взаимосвязанных экономических, политико-институциональных и внешнестратегических механизмов. [10].

Эмпирическую основу исследования составили данные международных организаций, включая World Bank, Asian Development Bank (ADB) и Japan International Cooperation Agency (JICA), официальная статистика государств Центральной Азии, а также аналитические доклады, обработанные с использованием сравнительного и качественного методов анализа.

Необходимо отметить, что важное место в исследовании занял сравнительный анализ современных форматов сотрудничества Японии с государствами Центральной Азии в сферах энергетики, транспортной связанности, официальной помощи развитию, инвестиционного взаимодействия и институционального сопровождения проектов. Такой ракурс позволил выявить различия между страновыми моделями участия Японии в регионе, а также определить общие закономерности ее экономической стратегии. В этой связи особое значение имело рассмотрение современных энергетических и инфраструктурных инициатив, поскольку именно через них наиболее отчетливо проявлялись как прагматические интересы сторон, так и долгосрочные цели диверсификации внешнеэкономических связей, устойчивого развития и технологической модернизации [11].

Методологическая логика статьи базировалась на использовании проблемно-хронологического подхода. Это позволило проследить, как изменялись содержание, формы и приоритеты экономического сотрудничества Японии и государств Центральной Азии в период с 2000 по 2025 г. следует отметить, что на раннем этапе ключевое внимание уделялось официальной помощи развитию, инфраструктурной поддержке и формированию институциональной базы взаимодействия. В дальнейшем более заметную роль стали играть корпоративное присутствие, энергетическая дипломатия, транспортно-логистические проекты, а в последние годы – вопросы «зеленого» перехода, устойчивой энергетики и адаптации сотрудничества к новым геоэкономическим условиям [12].

Анализ и результаты. Проведенное исследование показало, что экономические отношения государств Центральной Азии и Японии в 2000–2025 гг. формировались как сочетание институционального диалога, двусторонних экономических практик и более широких региональных стратегий. В отличие от моделей взаимодействия, основанных преимущественно на политическом влиянии или масштабной финансовой экспансии, японская линия в Центральной Азии развивалась через инструменты долгосрочного партнерства, инфраструктурного содействия, технологического сотрудничества и поддержки устойчивого развития. Анализ современных исследований позволяет утверждать, что Япония постепенно закрепила за собой роль внешнего партнера, ориентированного не только на экономическую выгоду, но и на формирование устойчивых рамок регионального взаимодействия [13].

Для повышения аналитической обоснованности исследования были учтены количественные показатели экономического взаимодействия Японии с государствами Центральной Азии, включая объемы японских инвестиций, потоки официальной помощи развитию (ODA) и динамику товарооборота за рассматриваемый период. Сопоставление этих данных позволило установить, что экономическое присутствие Японии в регионе развивалось неравномерно, варьировалось по странам и направлениям сотрудничества и в наибольшей степени проявлялось в инфраструктурных, энергетических и институционально поддерживаемых проектах.

Сводные количественные показатели экономического взаимодействия Японии с государствами Центральной Азии, включая объемы товарооборота, совокупные показатели официальной помощи развитию (ODA) и доступные данные по японским инвестициям, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Количественные показатели экономического взаимодействия Японии и государств Центральной Азии *(по официальным данным МИД Японии, последние доступные данные)*

Страна	Товарооборот с Японией	Совокупный объем ОПР Японии	Японские инвестиции / direct investment position
Казахстан	247,1 млрд иен (2024)	116,181 млрд иен (FY2023)	5 582 млн долл. США (на конец 2023 г.)
Узбекистан	68,97 млрд иен (2024)	617,869 млрд иен (FY2023)	н/д в Basic Data MOFA
Кыргызская Республика	13,09 млрд иен (2025)	100,149 млрд иен (FY2023)	н/д в Basic Data MOFA
Таджикистан	2,30 млрд иен (2024)	57,908 млрд иен (FY2023)	н/д в Basic Data MOFA
Туркменистан	5,63 млрд иен (2024)	6,970 млрд иен (FY2024)	н/д в Basic Data MOFA
Итого / вывод	337,09 млрд иен (по имеющимся данным)	899,077 млрд иен (накоплено)	Казахстан – ключевой реципиент японских прямых инвестиций

Примечание. Товарооборот рассчитан как сумма экспорта из Японии и импорта в Японию по соответствующей стране. Совокупный объем ОПР рассчитан как сумма займов, грантов и технического сотрудничества, указанных в разделах Basic Data МИД Японии. Сопоставимые показатели direct investment position в официальных базовых данных МИД Японии в явном виде указаны для Казахстана; по остальным странам в Basic Data такие значения не публикуются.
Источник: составлено автором.

Данные таблицы 1 показывают, что наиболее масштабное экономическое взаимодействие Японии со странами Центральной Азии в количественном выражении прослеживается на примере Казахстана и Узбекистана. Казахстан выделяется наиболее высоким объемом товарооборота с Японией и наличием крупнейшего зафиксированного показателя прямых японских инвестиционных позиций, тогда как Узбекистан занимает ведущие позиции по совокупному объему японской

официальной помощи развитию. Кыргызстан и Таджикистан характеризуются более умеренными показателями товарооборота, однако сохраняют заметную значимость в контексте ОПР и технического содействия. Туркменистан, в свою очередь, демонстрирует сравнительно ограниченные количественные показатели, что указывает на более узкую и избирательную структуру экономического взаимодействия. В целом статистические данные подтверждают вывод о неравномерности японского экономического присутствия в Центральной Азии и его выраженной зависимости от страновой специфики, институциональных условий и отраслевой направленности сотрудничества.

Результаты исследования показали, что важной особенностью японского присутствия в Центральной Азии стало сочетание прагматических экономических интересов с ценностно-нормативным сопровождением сотрудничества. Это проявлялось в акценте на качественной инфраструктуре, институциональной устойчивости, экологической модернизации, подготовке кадров и поэтапном расширении форматов политико-экономического диалога. В этом смысле взаимодействие Японии с государствами региона не сводилось исключительно к инвестиционным проектам или торговым операциям, а включало более широкую стратегию закрепления доверия и формирования долгосрочной партнерской среды. Такой подход обеспечивал Японии сравнительно устойчивые позиции в регионе даже при ограниченных масштабах экономического присутствия по сравнению с некоторыми другими внешними акторами [14].

Обобщение полученных результатов представлено на рис. 1. Диаграмма показывает, что ядро многосторонних экономических отношений Японии и государств Центральной Азии образуют пять взаимосвязанных блоков: официальная помощь развитию, инфраструктура, энергетика, инвестиции и устойчивое развитие. Их совокупность формирует современную модель японского экономического присутствия в регионе.

Данные, представленные на рисунке 1, позволяют сделать вывод о том, что многосторонние экономические отношения государств Центральной Азии и Японии в 2000–2026 гг. развивались по нескольким взаимосвязанным направлениям, каждое из которых выполняло самостоятельную, но одновременно и системную функцию в общей архитектуре сотрудничества. Схема наглядно показывает, что японское присутствие в регионе строилось не на одном инструменте, а на сочетании транспортно-логистических, энергетических, инвестиционных, институциональных и экологически ориентированных механизмов. Именно эта комплексность во многом отличает японскую модель взаимодействия с государствами Центральной Азии от более узких или преимущественно ресурсно-ориентированных стратегий других внешних партнеров.

Анализ позволяет сделать вывод о том, что многосторонние экономические отношения государств Центральной Азии и Японии развивались по нескольким взаимосвязанным направлениям. Во-первых, происходило институциональное укрепление диалоговых форматов сотрудничества. Во-вторых, расширялась сфера экономического взаимодействия за счет транспорта, энергетики, инфраструктуры и инвестиционных проектов. В-третьих, усиливалась роль устойчивого развития, технологической модернизации и экологической повестки как новых оснований японского присутствия в регионе. При этом было установлено, что эффективность такого сотрудничества во многом зависела от готовности самих государств Центральной Азии интегрировать японские инициативы в собственные национальные стратегии развития.

Рис. 1. **Основные направления многостороннего экономического сотрудничества государств Центральной Азии и Японии в 2000–2026 гг.**

Заключение и предложения. Проведенное исследование показало, что экономические отношения государств Центральной Азии и Японии в 2000–2026 гг. прошли путь от преимущественно институционально-диалогового взаимодействия и официальной помощи развитию к более сложной и многокомпонентной модели сотрудничества, включающей транспортно-логистические проекты, энергетическое партнерство, корпоративное присутствие, инвестиционную активность и элементы устойчивого развития. Установлено, что японская стратегия в регионе опиралась на сочетание прагматических экономических интересов и долгосрочного институционального подхода, ориентированного на качество инфраструктуры, технологическую модернизацию и формирование устойчивой партнерской среды.

На основании проведенного исследования представляется возможным сформулировать следующие предложения. *Во-первых,* целесообразно активизировать экономическое наполнение формата «Центральная Азия + Япония» за счет продвижения не только политико-дипломатических, но и прикладных инвестиционных, инфраструктурных и технологических инициатив. *Во-вторых,* необходимо расширять сотрудничество в транспортно-логистической сфере, поскольку именно развитие связанности способно придать многостороннему взаи-

модействию более устойчивый и практический характер. *В-третьих,* перспективным направлением является углубление энергетического партнерства, включая проекты модернизации энергетической инфраструктуры, повышения энергоэффективности и внедрения экологически ориентированных технологий. *В-четвертых,* государствам Центральной Азии важно более активно использовать японский опыт институционального развития, технического содействия и подготовки кадров как ресурс внутренней модернизации. *В-пятых,* дальнейшее развитие сотрудничества целесообразно связывать с задачами устойчивого развития, цифровизации и «зеленого» перехода, что позволит адаптировать японско-центральноазиатское экономическое взаимодействие к долгосрочным вызовам современного этапа.

Таким образом, экономические отношения государств Центральной Азии и Японии в 2000–2026 гг. представляли собой динамично развивающуюся систему, в которой сочетались интересы развития, институциональные механизмы, инвестиционные практики и стратегические внешнеэкономические приоритеты. Их дальнейшая эволюция будет зависеть от способности сторон перевести накопленный политический и институциональный потенциал в более глубокие и практически ориентированные формы экономического партнерства.

Библиографический список

1. Dadabaev T., Djalilova N. Connectivity, Energy, and Transportation in Uzbekistan's Strategy vis-à-vis Russia, China, South Korea, and Japan // Asia Europe Journal. 2021. Vol. 19, No. 1. P. 105–127. https://doi.org/10.1007/s10308-020-00589-w
2. Dadabaev T., Shinohara K., Djalilova N. A Review of the Japanese Corporate Presence in Central Asia: Two Waves of Japanese Business Entry into the Central Asian Region // Central Asian Affairs. 2023. Vol. 10, No. 1. https://doi.org/10.30965/22142290-bja10042
3. Murashkin N. Japan's Development Cooperation: From Making Amends to Agenda-Setting // Revista de Fomento Social. 2021. Vol. 76, No. 2 (300). P. 351–373. https://doi.org/10.32418/rfs.2021.300.5032
4. Murashkin N., Varpahovskis E. The Role of Development Models in Japan's and Korea's Relations with Central Asia: Discourses and Practices // Journal of Eurasian Studies. 2022. Vol. 13, No. 2. P. 180–199. DOI: https://doi.org/10.1177/18793665221123597
5. Добринская О.А. Роль официальной помощи развитию в стратегии Японии в Центральной Азии // Вестник МГИМО-Университета. 2020. Т. 13, № 3. С. 86–111. https://doi.org/10.24833/2071-8160-2020-3-72-86-111
6. Добринская О.А. Стратегия Японии в Центральной Азии: политическое, экономическое и культурное измерение. Москва: ИВ РАН, 2020. https://book.ivran.ru/book?id=5133
7. Insebayeva S. Japan's Central Asia Policy Revisited: National Identity, Interests, and Foreign Policy Discourses // Nationalities Papers. 2019. Vol. 47, No. 5. P. 853–867. https://doi.org/10.1017/nps.2018.19
8. Insebayeva S. Japan's Normative Power in Central Asia: Norms, Development Cooperation, and the Long-Lasting Partnership // Journal of Eurasian Studies. 2024. Vol. 15, No. 1. P. 44–54. https://doi.org/10.1177/18793665221150657
9. Le L.T.Q., Ho D.Q., Inoguchi T. Asia's Four Regionalisms (Southeast Asia, South Asia, Central Asia and East Asia): a View from Multilateral Treaties of the United Nations // Humanities and Social Sciences Communications. 2023. Vol. 10. Article 382. DOI: https://doi.org/10.1057/s41599-023-01887-5
10. Soh C. Sarah. From Imperial Gifts to Sex Slaves: Theorizing Symbolic Representations of the "Comfort Women" // Social Science Japan Journal. 2000. Vol. 3, No. 1. P. 59–76 https://doi.org/10.1093/ssjj/3.1.59
11. Shadrina E. EU's and Japan's Strategies for Energy Transition Enhancement in Central Asia: Exploring Comparative and Synergic Perspectives // Energy Strategy Reviews. 2025. Vol. 58. Art. 101658. https://doi.org/10.1016/j.esr.2025.101658
12. Shadrina E. Energy Transition Enhancement in Emerging Economies: EU's and Japan's Strategies for Central Asia // Green and Low-Carbon Economy. 2026. Vol. 4, No. 1. P. 35–47. https://doi.org/10.47852/bonviewGLCE52023581
13. Karabayeva A. Japan in Central Asia // Central Asia in a Multipolar World. 2024. P. 377–396. https://doi.org/10.1007/978-3-031-63727-8_22
14. Muratbekova A. Japan's Value-Based Relationship in Action: The Case of Central Asia // Eurasian Research Journal. 2023. Vol. 5, No. 2. P. 19–33. https://doi.org/10.53277/2519-2442-2023.2-02

15. Nurseitova L.D., Ashinova Zh.Ye. Kazakh-Japanese Partnership in the Format of "Central Asia Plus Japan" // Journal of Oriental Studies. 2025. Vol. 114, No. 3. P. 42–52. https://doi.org/10.26577/JOS202511434

© Разикова Д. К., 2026

УДК 339.9(510):327(100)

УЧАСТИЕ КИТАЯ В БРИКС: ТЕКУЩИЕ ПРИОРИТЕТЫ И ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ

EDN NAISXK

Б. Е. Жамсаранова

Студентка,
e-mail: bayarmazhams2006@gmail.com,
Бурятский государственный университет,
г. Улан-Удэ, Республика Бурятия, Россия

CHINA'S PARTICIPATION IN BRICS: CURRENT PRIORITIES AND DEVELOPMENT OPPORTUNITIES

B. E. Zhamsaranova

Student,
Buryat State University,
Ulan-Ude, Republic of Buryatia, Russia

Abstract. The article analyses the priorities of the People's Republic of China within BRICS following the 2024–2025 enlargement and assesses the opportunities for their further implementation. Drawing on Russian and foreign publications, including works by Chinese researchers, three areas of China's participation are identified: institutional, trade and investment, and monetary and financial. It is shown that while China accounts for about 42 per cent of intra-BRICS trade turnover, the association provides only 14.2 per cent of China's own foreign trade, and this asymmetry shapes the character of Chinese priorities. China's investment activity within the group is found to have a pronounced resource orientation, while its currency strategy rests on expanding the renminbi settlement circuit without liberalising the capital account. It is concluded that the greatest potential for China's contribution to the development of BRICS lies in the institutional dimension, which remains the least developed at present.

Keywords: BRICS; BRICS+; China; PRC; de-dollarisation; renminbi internationalisation; foreign direct investment; global governance; multipolarity; New Development Bank.

Асимметрия, с которой стоит начинать разговор о китайских приоритетах в БРИКС, зафиксирована в статистике взаимной торговли. В. Ю. Саламатов, А. В. Тангаева и А. А. Жаркова приводят данные, согласно которым в 2023 г. на КНР пришлось около 42 % совокупного взаимного товарооборота стран объединения, а на Россию – 17 % [3, с. 12]. Их же таблица показывает обратную сторону этого соотношения: партнеры по БРИКС обеспечивают лишь 14,2 % внешнеторгового оборота самого Китая, тогда как для России аналогичный показатель достигает 46,8 % [3, с. 12]. Пекин выступает крупнейшим торговым участником группы и одновременно тем из участников, для кого группа наименее значима в узкоторговом измерении. Искать приоритеты КНР внутри объединения логичнее поэтому в институциональной и валютно-финансовой плоскости, а не в торговой статистике.

Масштаб самого объекта при этом заметно вырос. А. В. Бондаренко, А. В. Примак и М. С. Набойченко оценивают номинальный ВВП блока после расширения в 30,5 трлн долл. (26,8 % мирового выпуска), его долю по паритету покупательной способности – примерно в 46 %, а контроль над мировым предложением сырой нефти – в 42 % [2]. Оценки состава расширенного БРИКС в литературе расходятся: названные авторы включают в него Саудовскую Аравию, тогда как Г. Э. Мерино и Цзян Тяньцзяо фиксируют отложенное решение Эр-Рияда наряду с отказом Аргентины [7].

Первый и наименее очевидный приоритет Пекина связан с *управлением самим процессом расширения объединения.* Исследователи Института финансовых ис-

следований Чунъян при Народном университете Китая Ван Вэнь и Чэнь Лун описывают нынешнее состояние механизма БРИКС формулой «трех нет»: нет постоянного секретариата, нет собственного аппарата и административного персонала, нет органа исполнения и контроля [9, p. 45]. При консенсусной модели принятия решений это означает, что степень выполнения согласованной повестки задается тем, насколько она важна для очередного председателя. Авторы иллюстрируют тезис цифровой экономикой, одним из трех ключевых направлений сотрудничества: объем посвященных ей фрагментов в итоговых декларациях саммитов колеблется от менее чем ста до более чем четырехсот слов, а в декларации саммита в Нью-Дели цифровая экономика не упомянута вовсе [9, p. 44]. Разрыв в исходных условиях усугубляет проблему. При 99 % проникновения интернета в ОАЭ и 77,5 % в Китае Эфиопия располагает показателем в 16,7 % при среднемировом уровне 59,7 % [9, p. 45].

Предложения китайских авторов носят подчеркнуто процедурный характер. Ван Вэнь и Чэнь Лун настаивают на выработке критериев приема по принципам постепенности, функциональности и сбалансированности, вплоть до испытательного срока для стран-кандидатов, и связывают эту идею с историей несостоявшегося вступления Аргентины [9, p. 50]. Они же предлагают создать Совет министров сотрудничества БРИКС со специальным консультативным комитетом, ввести совместную оценку повестки уходящим и действующим председателями, а также учредить региональный комитет сотрудничества для взаимодействия с международными организациями по модели «БРИКС+» [9, pp. 50–51]. Отметим, что все перечисленное усиливает управляемость объединения, не создавая наднационального центра. Такая конструкция отвечает интересам КНР как крупнейшего участника: правила становятся предсказуемыми, а вес голоса по-прежнему определяется экономическим потенциалом.

Внешнюю мотивировку этого курса описывают Б. Ли и Х. П. Симс. Расширение БРИКС+ они трактуют как инструмент наращивания международной легитимности Китая, а включение ресурсообеспеченных государств, находящихся вне орбиты западного либерального порядка, – как сознательный выбор, позволяющий Пекину говорить от имени недопредставленных регионов [6].

Г. Э. Мерино и Цзян Тяньцзяо помещают то же явление в иную систему координат. Для них БРИКС+ выражает «неподчинение» крупных полупериферий мировой системы, а расширение продолжает процесс, обозначившийся в 2020 г., когда объединение обошло «Группу семи» по доле в мировом ВВП, рассчитанном по паритету покупательной способности [7]. Авторы приводят и оценку вклада отдельных экономик в рост мирового хозяйства: в 2023 г. на Китай пришлось 25 % прироста, на Индию – 15 %, тогда как Европа и США вместе дали от 17 до 23 % [7]. Ценность такой оптики в том, что она не сводит поведение Пекина к соперничеству с Вашингтоном, а объясняет его через структурный сдвиг, в котором Китай выступает наиболее заметным, но не единственным элементом.

Торгово-инвестиционный приоритет выражен гораздо конкретнее и поддается прямому измерению.

Д. С. Соколан подсчитала, что за 2005–2022 гг. Китай направил в страны БРИКС свыше 180 млрд долл. прямых инвестиций, из которых около 76 млрд пришлось на Бразилию (42 %), 59,5 млрд – на Россию (32 %), 34,9 млрд – на Индию (19 %) и 13,3 млрд – на ЮАР (7 %) [4, с. 8]. Отраслевое распределение еще выразительнее: более 106 млрд долл. (59 %) поглотила энергетика, 18,9 млрд (10 %) – металлургия, 11 млрд (6 %) – автомобилестроение [4, с. 12]. Такая структура плохо согласуется с риторикой равноправной интеграции. Китайский капитал идет туда,

где страны БРИКС обладают ресурсной специализацией, и воспроизводит внутри объединения ту же модель, которую Пекин реализует в рамках инициативы «Пояс и путь». Показательно и распределение долей в Азиатском банке инфраструктурных инвестиций, где КНР принадлежит 30,7 %, Индии – 8,6 %, России – 6,7 % [4, с. 8]. Штаб-квартира Нового банка развития также размещена в Китае.

Российско-китайская торговля дает наиболее наглядный срез этой модели. Китайские исследователи Янь Цзиньлин, Лю Цюань и Назерке Есбол приводят данные, по которым в структуре китайского импорта из России за 2024 г. энергоносители заняли 73,5 %, металлы – 11,5 %, древесина с целлюлозой и картоном – 7,4 %, тогда как в экспорте КНР в Россию машиностроительная и электронная продукция составила 37,46 %, транспортное оборудование – 22,75 % [5]. Сами авторы называют инвестиционное взаимодействие поверхностным и объясняют это расчетными трудностями, санкционными рисками и регуляторной неопределенностью [5]. Вывод позволяет в некоторой степени дать оценку всего объединения: даже в наиболее близкой Пекину политически паре внутри БРИКС сотрудничество остается сырьевым по содержанию.

Валютно-финансовый приоритет обсуждается чаще прочих и оценивается наименее аккуратно. Институциональный вклад КНР здесь бесспорен. В. Ю. Саламатов, А. В. Тангаева и А. А. Жаркова напоминают, что в Пуле условных валютных резервов объемом 100 млрд долл. китайский взнос составляет 41 млрд против 18 млрд у Бразилии, России и Индии и 5 млрд у ЮАР [3, с. 9]. Инфраструктура расчетов в юанях выстраивалась Пекином задолго до нынешнего расширения: офшорный рынок в Гонконге открыт в 2009 г., система трансграничных межбанковских платежей CIPS запущена в 2015 г. [3, с. 11]. Те же авторы называют КНР наиболее продвинутым участником БРИКС в области цифровых валют и связывают перспективу финансового суверенитета группы прежде всего с проектами вроде трансграничной платформы mBridge [3, с. 15].

Масштаб достигнутого стоит, однако, соотнести с глобальными пропорциями. М. Тейлор приводит данные, согласно которым доля доллара в распределенных валютных резервах снизилась с 71 % в 1999 г. до 57,4 % ко II кварталу 2024 г., но юань к III кварталу 2024 г. занимал лишь 2,2 % таких резервов, а в трансграничных платежах 2023 г. на него приходилось около 3 % против 46 % у доллара и 24 % у евро [8, p. 439]. Гораздо резче изменилась внутренняя картина: к июлю 2024 г. в юанях проводилось 53 % входящих и исходящих операций самого Китая против 40 % в 2021 г. и 0,3 % в 2010 г. [8, p. 439]. Разрыв между этими двумя рядами и составляет содержание китайской стратегии в трактовке Тейлор: Пекин выбрал интернационализацию через торговые расчеты, отказавшись от либерализации счета операций с капиталом [8].

Ограничения такого выбора признают и российские авторы. Например, в отдельных исследованиях указывается, что юань не соответствует статусу универсального платежного средства из-за государственного вмешательства в курс и жесткого контроля над движением капитала, а финансовая поддержка партнеров по БРИКС несет риски для самой китайской экономики [3, с. 14].

Ограничения не исчерпываются валютными неудобствами. Д. О. Анофриков отмечает асимметрию влияния внутри группы, где Китай остается второй экономикой мира, а ЮАР существенно уступает по масштабам. Он приводит вывод Н. Дуггана с соавторами о том, что Новый банк развития встроен в существующую архитектуру и сам по себе не дает БРИКС возможности переписать глобальные финансовые правила [1, с. 52–53]. К этому добавляется прямое санкционное давле-

ние: по данным Янь Цзиньлин, Лю Цюаня и Назерке Есбол, к марту 2024 г. вторичные санкции затронули 80 % расчетных операций между Китаем и Россией [5].

В завершение можно сделать три вывода о нынешней конфигурации китайского участия в БРИКС. Приоритеты Пекина здесь проработаны неравномерно: наиболее плотно выстроен валютно-расчетный контур, где Китай действует преимущественно собственными инструментами (CIPS, двусторонние свопы, цифровой юань), слабее – инвестиционный, где БРИКС служит скорее географической рамкой для «Пояса и пути», и слабее всего – собственно институциональный, недостроенность которого признают сами китайские исследователи.

Возможности развития лежат в обратном порядке. Так, процедурная повестка, предложенная Ван Вэнем и Чэнь Луном, выглядит наиболее привлекательной для реализации областью, поскольку здесь вклад КНР способен дать эффект для всей группы, не упираясь ни в конвертируемость юаня, ни в санкционные ограничения третьих стран. Ключевым ограничителем при этом остается зафиксированная в начале статьи асимметрия: пока БРИКС обеспечивает Китаю около одной седьмой внешнеторгового оборота, объединение будет для Пекина инструментом легитимации и расчетной автономии, но не приоритетным экономическим пространством.

Библиографический список

1. Анофриков Д. О. Роль БРИКС+ в построении нового экономического порядка // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2026. Т. 15, № 1. С. 50–57.
2. Бондаренко А. В., Примак А. В., Набойченко М. С. Расширение BRICS+ как инструмент перераспределения мировой экономической мощи // Human Progress. 2024. Т. 10, вып. 12. С. 21. URL: http://progress-human.com/images/2024/Tom10_12/Primak.pdf (дата обращения: 25.08.2026).
3. Саламатов В. Ю., Тангаева А. В., Жаркова А. А. Расширение БРИКС 2024: финансовый суверенитет в продвижении торговой интеграции // Российский внешнеэкономический вестник. 2025. № 6. С. 7–23.
4. Соколан Д. С. Инвестиционная деятельность Китая в странах БРИКС // Геоэкономика энергетики. 2023. № 4 (24). С. 6–23.
5. Янь Цзиньлин, Лю Цюань, Назерке Есбол. Российско-китайское торгово-экономическое сотрудничество в контексте новой модели развития Китая: состояние, факторы и тенденции развития // Теория и практика общественного развития. 2025. № 12. С. 181–196.
6. Lee B. T. F., Sims J. P. Legitimacy Through Diversity: China’s Leadership in the BRICS+ Expansion for Global Balance // Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences. 2024. DOI: 10.1007/s40647-024-00411-6.
7. Merino G. E., Jiang Tianjiao. BRICS+ and the Global Power Transition // Chinese Political Science Review. 2026. Vol. 11. P. 429–461.
8. Taylor M. Challenging Dollar Dominance? The Geopolitical Dimensions of Renminbi (RMB) Internationalisation // Journal of Current Chinese Affairs. 2025. Vol. 54, No. 3. P. 430–447.
9. Wang W., Long C. A New Era of “Greater BRICS Cooperation”: The Future of the World and China’s Role // BRICS Journal of Economics. 2024. Vol. 5, No. 4. P. 37–54.

© Жамсаранова Б. Е., 2026

УДК 331.108.242

ESG-ПОВЕСТКА И УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ КОММЕРЧЕСКОГО БАНКА: НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К HR-СТРАТЕГИИ

EDN OAIZKU

Н. Р. Зубов

Аспирант, e-mail: zuboff_n@inbox.ru,
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»,
г. Москва, Россия

ESG AGENDA AND COMMERCIAL BANK PERSONNEL MANAGEMENT: NEW REQUIREMENTS FOR HR STRATEGY

N. R. Zubov

Postgraduate student,
Moscow University for Industry and Finance "Synergy",
Moscow, Russia

Abstract. The article examines the impact of the ESG agenda on the personnel management system in commercial banks. It demonstrates that the social component of ESG (the “S”) shapes new requirements for HR strategy: the set of disclosed indicators, the structure of goals, and methods for verifying results. The paper analyses the specifics of regulatory pressure from the Bank of Russia regarding non-financial reporting. Based on public data from the largest Russian banks, a discrepancy is revealed between the declared ESG targets and the HR practices actually applied. The author puts forward proposals for integrating ESG criteria into the bank’s human resource management.

Keywords: ESG; personnel management; HR strategy; non-financial reporting; bank; sustainable development; ESG social component.

На протяжении последнего десятилетия концепция ESG (Environmental, Social, Governance – экология, социальная сфера, корпоративное управление) превратилась из нишевого инструмента инвесторов в содержательное требование к деловой практике организаций. Для банковского сектора этот переход оказался особенно значимым: банки одновременно выступают объектами ESG-оценки – как участники финансового рынка – и субъектами ESG-трансформации, перестраивающими собственные операционные модели. Наименее разработанным аспектом остаётся социальная составляющая ESG применительно к внутренней кадровой политике банка: публичная дискуссия сосредоточена главным образом на зелёном финансировании и корпоративном управлении, тогда как вопрос о том, что ESG меняет в управлении персоналом, остаётся в значительной мере открытым.

Отечественный регулятор сформировал последовательную нормативно-рекомендательную базу в данной области. Начиная с 2021 года Банк России выпустил серию информационных писем, закрепляющих рекомендуемые подходы к раскрытию ESG-информации финансовыми организациями [1], методологии присвоения ESG-рейтингов [2], а также учёту ESG-факторов в корпоративном управлении. В декабре 2025 года Банк России анонсировал переход к обязательному раскрытию нефинансовых данных в формате XBRL для эмитентов первых двух котировальных списков [3]. Это означает, что ESG-отчётность перестаёт быть добровольной практикой и приобретает регуляторный характер – со всеми вытекающими последствиями для HR-функции банка.

Цель настоящей статьи – выявить структуру изменений, которые ESG-повестка вносит в логику управления пер-

соналом коммерческого банка, и сформулировать авторские предложения по преодолению разрыва между декларативными ESG-обязательствами и реальной HR-практикой.

Социальная составляющая ESG охватывает широкий круг вопросов, связанных с влиянием компании на сотрудников, поставщиков и местные сообщества. Применительно к внутренней кадровой политике банка наиболее операционально значимы четыре блока показателей.

Первый блок касается условий труда и справедливости вознаграждения. По данным РБК и агентства НКР, в состав социального компонента ESG-индекса входят текучесть кадров как индикатор качества трудовых условий, разброс между средней и медианной зарплатами, а также наличие системы обратной связи для урегулирования трудовых конфликтов [4]. Для банков, традиционно характеризующихся широким разрывом между компенсациями топ-менеджмента и рядовых сотрудников, последний показатель особенно чувствителен. По данным АКРА, расходы на персонал у Сбербанка в 2024 году выросли на 17 %, у ВТБ – на 19,6 % [5], что ставит вопрос о соответствии этого роста всем категориям персонала, а не только руководству.

Второй блок – развитие персонала и доступность профессионального роста. В российской практике принципы ESG в явном виде предполагают возможности карьерного развития как самостоятельный критерий [4]. Это напрямую влияет на требования к бюджетам обучения, архитектуре карьерных треков и прозрачности принципов продвижения.

Третий блок – инклюзивность и разнообразие. Ряд ESG-стандартов включает в перечень обязательных показателей найм работников с ограниченными возможностями, трудоустройство молодых специалистов, гендерный баланс. Банковский сектор, где высока концентрация молодых сотрудников на позициях кассиров и операционистов, в этой части выглядит относительно благополучно, однако ситуация с инклюзией менеджерского уровня остаётся менее прозрачной.

Четвёртый блок – психологическое благополучие и организационный климат. ESG-подход требует выстроить систему мониторинга вовлечённости и психологической безопасности [6]. Это принципиально новое требование к HR-функции: классические процессы найма и кадрового администрирования не содержат встроенных инструментов для регулярного измерения этих параметров.

Переход к обязатльному формату ESG-раскрытия означает, что выборочное и декларативное ESG-позиционирование уйдёт в прошлое. До сих пор банки самостоятельно выбирали, какие показатели раскрывать и по каким методологиям. Обязательный машиночитаемый формат лишает этой свободы выбора.

По данным Эксперт РА, по итогам первого полугодия 2023 года лишь около 67 % банков-респондентов отметили проработку нормативной базы в части ESG [7], тогда как практическая реализация социальных обязательств отставала значительно сильнее. Анализ Б1 по итогам 2024 года зафиксировал смещение приоритетов российского бизнеса в сторону социального блока ESG на фоне острого кадрового дефицита: 84 % работодателей финансового сектора планировали расширять штат [8], что превратило удержание персонала и управление вовлечённостью в прямые ESG-задачи.

HR-функция банка оказывается на пересечении двух нормативных потоков: трудового законодательства, определяющего минимальные стандарты, и ESG-регулирования, задающего ориентиры конкурентного позиционирования на рынке труда и перед инвесторами. Разрыв между ними – зона, в которой сосредоточены основные операционные риски для HR-стратегии банка.

Анализ публичных данных крупнейших российских банков позволяет зафиксировать характерное противоречие: банки активно публикуют ESG-отчёты и участ-

вуют в рейтингах работодателей [9], однако содержательное наполнение социального блока по-прежнему уступает экологическому и управленческому блокам по уровню детализации и верифицируемости.

В 2023 году наивысшую оценку ESG-качества условий труда (группа «Платина» по версии Forbes) получили QIWI, Альфа-Банк, Сбер и Т-Банк [9]. Характерно, что значительная часть банков второго эшелона в подобных рейтингах не участвует – это само по себе свидетельствует о том, что ESG-раскрытие в HR-части остаётся практикой крупнейших игроков.

Особого внимания заслуживает вопрос о текучести персонала как ключевом ESG-показателе. В 2024 году крупные банки одновременно наращивали штат (Росбанк – на 7 %, МТС-банк – на 10 %, Совкомбанк – на 15 %) и испытывали конкурентное давление на рынке труда [10]. Это означает, что текучесть не снижалась пропорционально росту численности, и ESG-декларации об «улучшении условий труда» сталкивались с реальным оттоком на более выгодные предложения конкурентов – прежде всего IT-компаний.

Подход к ESG как к обязательству по отчётности порождает разрыв между формальными показателями и реальным состоянием управления персоналом. Продуктивная альтернатива состоит в трактовке ESG как архитектурного принципа, встроенного в логику постановки HR-целей, а не надстроенного над ней.

На практике это означает три содержательных сдвига. Во-первых, целеполагание HR-службы должно включать ESG-метрики на уровне стратегических KPI – уровень вовлечённости, медианный разрыв в оплате труда, доля сотрудников, охваченных программами развития, – а не только на уровне отчётных форм. Во-вторых, внутренний аудит HR-практик должен предшествовать внешней ESG-отчётности, а не следовать за ней. В-третьих, HR-стратегия банка нуждается в явной конкурентной составляющей: при нынешнем кадровом дефиците ESG-позиционирование как работодателя превращается в инструмент привлечения и удержания персонала, а не только в инструмент работы с инвесторами.

Предложенный подход позволяет устранить характерный для современной практики разрыв между «S» в ESG-отчёте и реальным состоянием HR-системы банка. В перспективе дальнейших исследований представляется значимым разработать типологию ESG-зрелости HR-функции коммерческого банка с верифицируемыми индикаторами – с тем, чтобы обеспечить сопоставимость данных между банками и дать инструмент для диагностики.

Библиографический список

1. Информационное письмо Банка России от 12.07.2021 № ИН-06-28/49 «О рекомендациях по учёту ESG-факторов при организации корпоративного управления» // Банк России. URL: https://www.cbr.ru/develop/ur/na/ (дата обращения: 15.05.2026).
2. Информационное письмо Банка России от 30.06.2023 № ИН-02-05/46 «О рекомендациях по разработке методологии и присвоению ESG-рейтингов» // Гарант.ру. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407273456/ (дата обращения: 15.05.2026).
3. Банк России вводит обязательное ESG-раскрытие для эмитентов первого и второго уровней // Коммерсантъ. – 2025. URL: https://www.kommersant.ru/doc/8314893 (дата обращения: 15.05.2026).
4. РБК и агентство НКР выпустили третий ESG-индекс российского бизнеса // РБК. – 2024. URL: https://www.rbc.ru/industries/news/66fa7d299a7947824401db42 (дата обращения: 15.05.2026).
5. Расходы крупнейших банков на персонал: анализ МСФО-отчётности // АКРА. – 2024. URL: https://www.acra-ratings.ru/research/2813/ (дата обращения: 15.05.2026).
6. Прозрачность целей, непрерывное обучение и никакой токсичности. Как ESG-повестка влияет на работу с сотрудниками // Клерк.ру. – 2025. URL: https://www.klerk.ru/buh/articles/661710/ (дата обращения: 15.05.2026).
7. Обзор ESG-банкинга за 1-е полугодие 2023 года // Эксперт РА. – 2023. URL: https://raexpert.ru/researches/sus_dev/esg_bank_1h2023/ (дата обращения: 15.05.2026).

8. Российский бизнес продолжает вкладывать в устойчивое развитие // Б1. – 2024. URL: https://b1.ru/insights/news/b1-materials-in-media/b1-esg-trends-survey-vedomosti-7-march-2024/ (дата обращения: 15.05.2026).
9. Российские банки с лучшими условиями труда // Happy Job. – 2023. URL: https://certify.happy-job.ru/hr-blog/rejting-rabotodatelej-bankovskoj-sfery/ (дата обращения: 15.05.2026).
10. Крупные российские банки запланировали увеличение численности персонала до 20% // Forbes. – 2024. URL: https://www.forbes.ru/finansy/505721 (дата обращения: 15.05.2026).

© Зубов Н. Р., 2026

УДК 338

МИРОВОЙ ОПЫТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОДДЕРЖКИ ЭЛЕКТРОННОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

EDN OCUDIX

И. В. Казанская *Кандидат экономических наук, доцент, ORCID 0000-0001-7257-022X, e-mail: kazanskaya@mirea.ru,*

М. П. Мелёхин *студент, e-mail: maksimmelehin480@gmail.com, МИРЭА-Российский технологический университет (РТУ МИРЭА), г. Москва, Россия*

WORLD EXPERIENCE IN STATE SUPPORT OF THE ELECTRONIC INDUSTRY

I. V. Kazanskaya *Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,*

M. P. Melekhin *Student, MIREA-Russian Technological University (RTU MIREA), Moscow, Russia*

Abstract. The article analyzes the global experience of state support for the electronics industry in the context of the transition to the concept of technological sovereignty. It examines the key tools for stimulating the industry using the examples of the United States, China, the European Union, Taiwan, and South Korea. Special attention is paid to the possibilities of adapting successful foreign practices for the development of Russian microelectronics in the context of sanctions restrictions.

Keywords*:* electronics; microelectronics; government support; technological sovereignty; CHIPS Act; European Chips Act.

В третьем десятилетии XXI века электронная промышленность, и в первую очередь производство полупроводников, окончательно закрепила за собой статус базовой отрасли мировой экономики. Интегральные микросхемы стали фундаментом для развития искусственного интеллекта, телекоммуникаций, автомобилестроения и военно-промышленного комплекса. Глобальный дефицит чипов, спровоцированный пандемией COVID-19, а также обострение геополитических противоречий и торговых войн, наглядно продемонстрировали уязвимость трансграничных цепочек поставок [1]. В результате парадигма свободной торговли в этой сфере сменилась концепцией «технологического суверенитета» и технонационализма. Ведущие экономики мира осознали, что зависимость от импорта в сфере микроэлектроники представляет прямую угрозу национальной безопасности. Это привело к беспрецедентному росту государственного вмешательства в отрасль.

Электронная промышленность отличается колоссальной капиталоемкостью и длительными циклами окупаемости инвестиций. Строительство одного современного завода по производству полупроводников (фаба) оценивается в 15–20 млрд долларов США, а расходы на научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы (НИОКР) постоянно растут по мере усложнения технологических процессов [2]. В таких условиях исключительно рыночные механизмы оказываются неэффективными, требуя активного участия государства.

Мировой опыт показывает, что государственная поддержка электронной про-

мышленности реализуется через комплексный набор инструментов [3].

1. Прямое субсидирование и гранты: выделение бюджетных средств на покрытие части капитальных затрат при строительстве новых производственных мощностей.

2. Налоговое стимулирование: предоставление налоговых вычетов на расходы, связанные с НИОКР, закупкой высокотехнологичного оборудования и обучением персонала.

3. Финансовые инструменты: льготное кредитование через государственные банки развития и участие специализированных государственных инвестиционных фондов в капитале компаний.

4. Протекционистские меры: экспортный контроль, ограничение передачи критических технологий потенциальным конкурентам, а также политика гарантированного государственного заказа.

5. Развитие экосистемы и кадрового потенциала: финансирование профильных образовательных программ, создание научно-исследовательских кластеров и технопарков.

Успех государственной политики зависит от синергии этих инструментов и адаптации их под конкретные стратегические задачи государства.

Исторически являясь родиной полупроводниковой индустрии и сохраняя лидерство в проектировании чипов (fabless-модель), США к началу 2020-х годов сократили свою долю в мировом производстве микросхем с 37 % (в 1990-х) до 12 %. Для перелома этой тенденции в 2022 году был принят беспрецедентный «Закон о чипах и науке» (CHIPS and Science Act) [4].

Документ предусматривает выделение 52,7 млрд долларов прямого государственного финансирования. Из этой суммы 39 млрд долларов направляются на субсидирование строительства производственных мощностей на территории США, а 11 млрд – на передовые НИОКР. Кроме того, закон вводит 25-процентный налоговый вычет на инвестиции в оборудование для производства полупроводников. Важной особенностью американского подхода является политическая обусловленность: компании, получающие субсидии, обязуются в течение 10 лет не расширять передовое производство чипов в странах, представляющих угрозу национальной безопасности США (прежде всего, в Китае).

Стратегия Китая формируется в условиях жесткого экспортного контроля со стороны западных стран, ограничивающих доступ КНР к передовому литографическому оборудованию (например, системам EUV от компании ASML). Государственная поддержка в Китае носит тотальный характер и реализуется в рамках стратегии «Сделано в Китае 2025» [1].

Главным инструментом выступает Национальный инвестиционный фонд индустрии интегральных микросхем (известный как «Большой фонд»). Фонд аккумулирует государственные средства и направляет их на поддержку всей цепочки создания стоимости: от добычи редкоземельных металлов и проектирования до производства и сборки. На фоне санкций Китай сместил фокус государственной поддержки с попыток догнать лидеров в нанометровых техпроцессах на достижение абсолютной самодостаточности в чипах зрелых техпроцессов (28 нм и выше), которые критически важны для автопрома, интернета вещей и бытовой электроники [5].

Европа, обладая сильными позициями в производстве оборудования и чипов для автомобильной промышленности, существенно отстает в передовом контрактном производстве. В ответ на действия США и Азии, в 2023 году был утвержден «Европейский закон о микросхемах» (European Chips Act). Его амбициозная цель – удвоить долю ЕС на мировом рынке полупроводников до 20 % к 2030 году. Закон мобилизует более 43 млрд евро государственных и частных инвестиций [6].

Специфика европейского подхода заключается в ослаблении строгих антимо-

нопольных правил ЕС в отношении государственной помощи. Теперь правительства стран-членов (например, Германии и Франции) имеют законное право напрямую субсидировать строительство мегафабов иностранными корпорациями (Intel, TSMC), если такие проекты признаются «уникальными» (first-of-a-kind) для Европы.

Тайвань и Южная Корея контролируют львиную долю мирового контрактного производства самых современных чипов. Понимая, что их технологическое лидерство – это гарантия геополитической безопасности (так называемый «кремниевый щит»), правительства этих стран обновили меры поддержки.

Южная Корея приняла «K-Chips Act», который увеличил налоговые вычеты на капитальные инвестиции для крупных корпораций (Samsung, SK Hynix) с 8 % до 15–25 %. На Тайване были приняты поправки к Статуту промышленных инноваций (Статья 10-2), предоставляющие передовым технологическим компаниям 25-процентный налоговый вычет на передовые НИОКР [3]. Опыт Азии доказывает эффективность косвенных методов поддержки (налоги, инфраструктура, дешевая электроэнергия) при наличии сильных национальных чемпионов.

Анализ мирового опыта позволяет сформулировать несколько выводов, актуальных для формирования стратегии развития электронной промышленности в Российской Федерации в условиях санкционных ограничений.

Во-первых, современная микроэлектроника не может развиваться исключительно на принципах самоокупаемости. Опыт США и ЕС показывает, что даже страны с развитой рыночной экономикой перешли к масштабному прямому субсидированию капитальных затрат производителей. Для России это означает необходимость долгосрочного и предсказуемого государственного финансирования строительства новых фабрик и модернизации существующих мощностей (например, «Микрон», «НМ-Тех»).

Во-вторых, успешная отрасль требует экосистемного подхода. Как показывает пример Китая, поддержка должна охватывать не только производство фабрик, но и разработчиков (fabless), производителей материалов и электронного машиностроения.

В-третьих, важнейшим драйвером является внутренний спрос. Государство должно выступать не только спонсором, но и гарантированным покупателем. Мировой опыт (в частности, оборонные заказы США) свидетельствует о том, что квотирование и приоритет при государственных закупках позволяют компаниям пережить первоначальный этап нерентабельности [2].

Наконец, критическим фактором является кадровый потенциал. Расширение льготных программ (таких как IT-ипотека, отсрочки от призыва, гранты молодым ученым) полностью соответствует общемировому тренду на удержание интеллектуального капитала внутри страны.

Подводя итоги, можно утверждать, что мировая электронная промышленность вступила в эпоху государственного капитализма. Ведущие державы расценивают производство полупроводников не просто как выгодный бизнес, а как критический элемент национального суверенитета и инструмент геополитического влияния.

Мировой опыт (США, КНР, ЕС, стран Азии) наглядно демонстрирует, что для успешной конкуренции или достижения технологической независимости требуются колоссальные финансовые ресурсы, исчисляемые десятками миллиардов долларов, а также слаженная работа государственного аппарата и частного сектора. Страны, которые не смогут выстроить эффективную систему государственной поддержки и защитить свои цепочки поставок, рискуют оказаться в технологической и экономической зависимости в ближайшие десятилетия.

Библиографический список

1. Растворцева, С. В., Череповская, Н. А. Кластеры как драйверы регионального экономического развития: практика США // Мировая экономика и международные отношения. – 2024. – Т. 68, № 2. – С. 27–36.
2. Потапов, М. А., Котляров, Н. В. Эволюция подходов Китая к экономической интеграции в АТР // Мировая экономика и международные отношения. – 2024. – Т. 68, № 2. – С. 58–67.
3. Дементьев, В. Е. Государственная промышленная политика в эпоху глобальных трансформаций: опыт развитых стран // Вопросы экономики. – 2023. – № 9. – С. 22–41.
4. Смирнов, Е. Н. Развитие рынка микроэлектроники КНР в условиях санкционного давления // Азиатско-Тихоокеанский регион: экономика, политика, право. – 2025. – № 1. – С. 34–49.
5. Особенности реализации закона CHIPS and Science Act в США: аналитический доклад / под ред. И. В. Макарова. – М.: Изд-во Высшей школы экономики, 2023. – 88 с.
6. European Commission. The European Chips Act: Securing the EU's Supply of Microelectronics. Official Report. – Brussels, 2023. – 42 p.

© Казанская И. В., Мелёхин М. П., 2026

УДК 334.021

СОВРЕМЕННАЯ КАДРОВАЯ ПОЛИТИКА В ЭЛЕКТРОННОЙ ОТРАСЛИ РФ

EDN OHSLDS

И. В. Казанская *Кандидат экономических наук, доцент, ORCID 0000-0001-7257-022X, e-mail: kazanskaya@mirea.ru,*

М. Д. Рыбакова *студент, e-mail: mrrba276@gmail.com, МИРЭА-Российский технологический университет (РТУ МИРЭА), г. Москва, Россия*

MODERN HUMAN RESOURCES POLICY IN THE ELECTRONIC INDUSTRY OF THE RUSSIAN FEDERATION

I. V. Kazanskaya *Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,*

M. D. Rybakova *Student, MIREA-Russian Technological University (RTU MIREA), Moscow, Russia*

Abstract. The article analyzes the current state of the electronic industry's human resources potential and identifies key problems in the system of personnel training, distribution, and retention. It describes promising areas of personnel policy in the context of transition to a strategy of optimization and finding new ways to ensure the sustainability of the electronic industry.

Keywords: electronic industry; electronics; staff shortage; staff outflow; personnel training; personnel policy.

В современном мире электронная отрасль является фундаментом технологического суверенитета и национальной безопасности. Она выступает драйвером развития таких ключевых сфер, как искусственный интеллект, телекоммуникации, оборонно-промышленный комплекс и робототехника. В условиях глобальной геополитической напряженности, санкционных ограничений и ускоренной цифровизации экономики, вопрос обеспечения электронной промышленности высококвалифицированными кадрами приобретает важное значение.

В настоящее время российская электронная отрасль испытывает значительный дефицит финансирования. Так программа развития электронного машиностроения в России недофинансирована на 33,1 млрд руб. Если в 2024 году при плане 43,3 млрд руб. фактически было выделено лишь 23,7 млрд, то в 2025 году при плане 40 млрд руб. реальные расходы составили всего 15,7 млрд. [1].

Дополнительным вызовом для отрасли стало ужесточение внешних условий. После начала СВО западные страны ввели масштабные санкции в отношении России. В сложившихся деловых и политических условиях значительная часть научно-технических талантов в информационной индустрии покинула страну в поисках более безопасных и стабильных условий трудоустройства, что усугубило кадровый дефицит [2].

Таким образом, системное недофинансирование, падение объемов производства и отток квалифицированных кадров создают критическую ситуацию в российской электронной отрасли. В этих условиях особенно остро встает вопрос о состоянии и перспективах развития кадрового потенциала, который является ключевым ресурсом для достижения технологического суверенитета.

По итогам 2025 года дефицит кадров в российской микроэлектронике составляет 6935 человек. Структура дефицита распределяется неравномерно по уровням образования и направлениям подготовки. Текущая кадровая потребность в специалистах со средним профессиональным образованием составляет 3 981 человек, тогда как в специалистах с высшим образованием – 2 954 человека [3].

Особого внимания заслуживает структура дефицита по конкретным профессиям. В топ-3 самых востребованных специальностей вошли: монтажник радиоэлектронной аппаратуры (дефицит 1 342 человека, рост на 113 % по сравнению с 2024 годом), инженер-технолог (дефицит 646 человек, рост на 47 %), инженер-конструктор (дефицит 546 человек) [3].

Темпы роста дефицита по рабочим и инженерным специальностям указывают на то, что проблема не только не решается, но и стремительно усугубляется. При этом эксперты отмечают, что основными причинами сложившейся ситуации являются разрыв между квалификацией выпускников и требованиями работодателей, а также высокая текучесть кадров – до 30% молодых специалистов покидают предприятия в первый год работы [4].

Согласно прогнозам, проблема будет только нарастать. На период 2026–2030 годы в отрасли микроэлектроники потребуется дополнительно 11,9 тыс. специалистов. Существуют и более пессимистичные оценки. Так, летом 2025 года Московский институт электронной техники оценил нехватку кадров для микроэлектроники более чем в 21 тыс. человек в ближайшие два года, при том что институт к 2030 году сможет подготовить только 4,5 тыс. специалистов [5].

Глава Сбербанка Герман Греф в сентябре 2024 года высказал еще более тревожный прогноз: к 2030 году дефицит специалистов в области микроэлектроники может достичь 50 тыс. человек [6].

Эксперты связывают столь высокие цифры с долгосрочными последствиями системного кризиса 2000-х годов, когда подготовка специалистов для микроэлектроники была практически прекращена из-за отсутствия спроса на отечественную продукцию.

Если дефицит в микроэлектронике измеряется тысячами, то общая нехватка ИТ-специалистов в России оценивается в сотни тысяч. Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ приводит диапазон 500–700 тыс. человек. При этом, по данным Минцифры, общая численность айтишников в стране уже превысила миллион человек, однако темпы роста отрасли опережают возможности системы образования: ежегодно вузы выпускают около 20 тыс. ИТ-специалистов, что явно недостаточно для покрытия растущего спроса [4].

Этот дефицит оказывает прямое давление на электронную отрасль. Производители электроники и разработчики микроэлектроники вынуждены конкурировать с ИТ-сектором за одни и те же инженерные кадры – программистов, системных архитекторов, специалистов по встраиваемым системам. При этом ИТ-компании, особенно крупные, долгое время могли предлагать более привлекательные условия труда и гибкие форматы занятости, что создавало дополнительный отток кадров из «железной» электроники в «цифровой» сектор.

Значительный вклад в кадровый дефицит вносит отток специалистов за рубеж. По данным Российской ассоциации электронных коммуникаций (РАЭК), с начала геополитического кризиса страну покинуло от 50 до 70 тыс. ИТ-специалистов. При этом эксперты РАЭК предупреждают, что в определенные периоды (например, в апреле 2022 года) количество выехавших могло достигать 70–100 тыс. человек в рамках «второй волны» эмиграции [2].

Потеря такого объема квалифицированных кадров имеет долгосрочные последствия. Речь идет не только о тех, кто непосредственно занимался разработкой программного обеспечения, но и о специ-

алистах смежных областей – инженерах-схемотехниках, разработчиках встраиваемых систем, специалистах по автоматизации проектирования, которые критически важны для электронной промышленности.

Анализ ситуации 2025–2026 годов выявляет важный парадокс: несмотря на сохраняющийся дефицит, рынок ИТ и электроники демонстрирует признаки охлаждения найма. По данным hh.ru, в декабре 2025 года на одну вакансию в ИТ приходилось 20,7 резюме – это крайне высокий показатель конкуренции соискателей, который кардинально изменил структуру рынка: «рынок кандидата» сменился «рынком работодателя» [7].

Это явление объясняется несколькими факторами. Во-первых, повышение налоговой нагрузки (страховые взносы увеличены до 15 %) сделало содержание раздутых штатов экономически нецелесообразным. Во-вторых, развитие искусственного интеллекта привело к автоматизации рутинных задач, которые раньше выполняли начинающие специалисты. По данным Gartner, к 2030 году четверть всех ИТ-задач будет выполняться ИИ автономно [7].

Как следствие, 31 % компаний в 2026 году сокращают найм специалистов начального уровня (Junior) и перераспределяют бюджеты на удержание и развитие кадров уровня Middle+. Это создает «ловушку входа» для молодежи: без возможности выполнять простые задачи под руководством наставников начинающие специалисты не могут получить опыт, необходимый для роста до уровня Middle. В итоге дефицит приобретает точечный характер – не хватает не «людей вообще», а специалистов с конкретными компетенциями: архитекторы, инженеры данных, специалисты по кибербезопасности, DevOps/SRE, а также «железные люди» – инженеры-технологи, способные работать на современном производственном оборудовании [8].

В условиях перехода электронной отрасли от стратегии экстенсивного развития к стратегии оптимизации и поиска новых путей обеспечения устойчивости, кадровая политика потребовала кардинального пересмотра. Традиционные подходы, основанные на простом увеличении контрольных цифр приема в профильные вузы, демонстрируют свою недостаточность.

Одним из ключевых направлений развития становится переход от формального взаимодействия вузов и предприятий к созданию интегрированной системы подготовки кадров. Ключевым элементом кадровой стратегии компаний должно стать сотрудничество с учебными заведениями в форматах организации практики, целевых программ обучения и участия представителей организаций в Днях карьеры [9].

Заслуживает интерес модель взаимодействия стейкхолдеров, реализуемая Координационным центром «Кадровое обеспечение микроэлектроники» на базе НИУ МИЭТ. Данная модель предполагает создание трех функциональных блоков [10].

1. Отдел изучения кадровых потребностей для взаимодействия с работодателями, анализа квалификационных потребностей, разработки трудовых функций.

2. Отдел аналитики для обработки данных мониторингов, формирования доказательной базы для контрольных цифр приема.

3. Отдел инновационных образовательных программ для трансляции требований работодателей в образовательные программы, разработки программ дополнительного профессионального образования.

Эксперты сходятся во мнении, что подготовка инженера должна начинаться задолго до поступления в вуз. Например, Томский госуниверситет систем управления и радиоэлектроники реализует концепцию «Непрерывная траектория инженерного образования: путь от школы до науки». В рамках этой концепции в Томской области созданы инженерные классы

в 62 школах, учителя проходят переподготовку в университете. Результаты данной инициативы демонстрируют свою эффективность: в 2025 году на 450 бюджетных мест по соответствующим специальностям было подано около 1300 заявлений. Университет за счет собственных средств принял на бесплатное обучение еще 42 абитуриента из инженерных классов [11]. Этот опыт показывает, что системная работа со школами позволяет не только увеличить количество абитуриентов, но и повысить качество их подготовки.

В Уральском федеральном университете также активно развивается сотрудничество с предприятиями. Спецкурсы студентам читают специалисты из 60 предприятий-партнеров. Первый выпуск инженеров, подготовленных по обновленным программам, ожидается в 2027 году. Подготовка будет идти в рамках учебно-научного центра вуза, что позволит объединить науку, образование и производство и пройти путь от лаборатории до серийного изделия значительно быстрее [12].

Проблемой подготовки кадров для электронной промышленности является также устаревшая материально-техническая база образовательных организаций. Из примерно 70 российских вузов, ведущих подготовку специалистов для электронной промышленности, только 15 частично обеспечены технологической инфраструктурой, причем более чем на 80 % – иностранного производства [13].

В ответ на этот вызов сформирована инициатива по созданию сети лабораторий с отечественным оборудованием электронного машиностроения (литография, термическая обработка и др.). Реализация данной инициативы позволит вузам получить возможность практической подготовки студентов-технологов и гарантированное техническое обслуживание оборудования, а производителям – увеличить число заказов и получить возможность апробации новой продукции.

Источником финансирования такого проекта может стать докапитализация федерального проекта «Подготовка кадров и научного фундамента для электронной промышленности» либо разработка и реализация нового инструмента государственной поддержки [14].

В условиях кадрового дефицита и сокращения найма специалистов начального уровня, ключевое значение приобретает система наставничества. Круглый стол «Лучшие практики в кадровой политике микроэлектроники: наставничество и новые инструменты привлечения талантов», организованный НИИМЭ (входит в ГК «Элемент») в рамках форума «Микроэлектроника-2025», был посвящен именно этой проблематике. Особое внимание было уделено созданию индивидуальных траекторий профессионального развития для каждого сотрудника. В условиях оптимизации затрат на обучение персонала, персонализация позволяет сфокусировать ограниченные ресурсы на наиболее перспективных направлениях и обеспечить максимальную отдачу от инвестиций в развитие кадров [15].

С учетом того, что около 40 % всех инженеров работают в Москве, перед регионами стоит серьезная задача сохранения конкурентоспособности в борьбе за профессиональные кадры. Перспективным направлением является формирование региональных промышленных кластеров, объединяющих образовательные организации, предприятия и органы власти.

Успех развития таких кластеров напрямую зависит от способности привлекать и удерживать высококвалифицированные инженерные кадры в регионах. Для этого необходимо создание привлекательных условий труда и жизни, включая достойный уровень оплаты, жилищные программы, развитие социальной инфраструктуры. Подобные кластеры уже формируются в Томской области, Свердловской области, Санкт-Петербурге и других регионах [16].

В условиях быстрого технологического обновления, ключевое значение приобретает система дополнительного профессионального образования (ДПО). Перспективными форматами ДПО являются: краткосрочные программы повышения квалификации по конкретным технологическим направлениям; программы профессиональной переподготовки для специалистов смежных отраслей; корпоративные университеты, обеспечивающие непрерывное развитие сотрудников; онлайн-платформы для дистанционного обучения и обмена опытом [17].

Учитывая, что ИТ-сектор традиционно опережает электронную промышленность в области управления персоналом и использования современных образовательных технологий, целесообразна адаптация успешных практик. К таким практикам относятся: использование цифровых платформ для обучения и оценки персонала; внедрение гибких форматов занятости и дистанционной работы; развитие внутренних академий и корпоративных университетов; применение геймификации в образовательных программах; использование ИИ-инструментов для подбора и оценки кандидатов [18].

При этом важно учитывать специфику электронной промышленности, связанную с необходимостью работы на производственном оборудовании и в чистых помещениях, что ограничивает возможности применения некоторых гибких форматов.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы.

Ситуация в электронной отрасли характеризуется наложением нескольких системных кризисов. Дефицит финансирования в сочетании с падением производства на четверть создает фундаментальные ограничения для развития кадрового потенциала. В этих условиях отрасль вынуждена переходить от стратегии экстенсивного развития к стратегии оптимизации и поиска новых путей обеспечения устойчивости, что требует кардинального пересмотра подходов к управлению человеческими ресурсами.

Показатели дефицита кадров в отрасли достигли критических значений. При этом система образования не успевает за растущими потребностями: ежегодный выпуск ИТ-специалистов составляет лишь около 20 тыс. человек при общероссийском дефиците в 500–700 тыс.

Ситуация усугубляется структурными диспропорциями рынка труда. С одной стороны, отрасль столкнулась с масштабным оттоком кадров, с другой стороны, на рынке сформировался парадокс «дефицита на фоне сокращения найма».

Перспективные направления развития кадрового потенциала, выявленные в ходе анализа, требуют комплексного подхода, объединяющего усилия бизнеса, образования и государства. Ключевыми элементами такой системы выступают: трансформация модели взаимодействия бизнеса и образования через создание специализированных координационных центров; развитие непрерывной траектории инженерного образования от школы до повышения квалификации действующих специалистов; создание сети современных лабораторий с отечественным оборудованием; переориентация учебных программ на отечественные САПР; внедрение системы корпоративного наставничества и индивидуальных траекторий развития; интеграция технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс; активное использование инструментов государственной поддержки в рамках национального проекта «Кадры» и федерального проекта «Профессионалитет»; формирование региональных кадровых кластеров; развитие системы дополнительного профессионального образования; повышение привлекательности инженерных профессий для молодежи; адаптация успешных практик ИТ-сектора с учетом специфики электронной промышленности.

Реализация указанных направлений в условиях оптимизации ресурсов требует

перехода от экстенсивного наращивания количества выпускников к качественной трансформации всей системы подготовки, удержания и развития кадров. Ключевыми принципами такой трансформации выступают интеграция образования, науки и производства; непрерывность образовательной траектории; технологичность (включая использование ИИ и отечественных инструментов); персонализация траекторий развития; кооперация всех заинтересованных сторон.

Таким образом, можно утверждать, что кадровая политика в электронной отрасли становится не просто вспомогательной функцией, а ключевым фактором сохранения технологического суверенитета страны. Без системного решения кадровой проблемы, интегрированного в общую стратегию развития электронной промышленности и подкрепленного адекватным финансированием, любые инвестиции в оборудование и технологии будут давать лишь ограниченный эффект. Только комплексный подход, объединяющий модернизацию системы образования, создание привлекательных условий труда и жизни для инженерных кадров, а также активное использование новых инструментов государственной поддержки, способен обеспечить устойчивое развитие отрасли в долгосрочной перспективе.

Библиографический список

1. В Минпромторге заявили о недофинансировании электронного машиностроения. Ведомости, 25 ноября 2025. URL: https://www.vedomosti.ru/business/news/2025/11/25/1157955nedofinansirovanii-elektronnogo-mashinostroeniya (дата обращения: 21.03.2026).
2. Отток IT-специалистов из России: причины и масштабы. РБК, 21 июня 2022. URL: https://www.rbc.ru/economics/21/06/2022/62b1b5969a7947b92efffd5a (дата обращения: 21.03.2026).
3. Базовый центр подготовки кадров для микроэлектроники (СПК НАНО). Первый информационно-аналитический дайджест по результатам исследований отраслевого рынка труда [Электронный ресурс] // Совет по профессиональным квалификациям в наноиндустрии. – 2025. – 30 декабря. – URL: https://spknano.ru/novosti/bazovym-tsentrom-podgotovki-kadrov-dlya-mikroelektroniki-opublikovan-pervyy-analiticheskiy-daydzhest/ (дата обращения: 21.03.2026).
4. Минцифры России. Оценка дефицита ИТ-кадров в Российской Федерации [Электронный ресурс] // CFO Russia. – 2026. – 12 января. – URL: https://www.cfo-russia.ru/issledovaniya/?article=96199 (дата обращения: 21.03.2026).
5. Дефицит кадров в российской микроэлектронике: оценки МИЭТ и экспертов [Электронный ресурс] // CNews. – 2025. – 27 июня. – URL: https://www.cnews.ru/news/top/2025-06-27_razvitiyu_mikroelektroniki (дата обращения: 21.03.2026).
6. Греф Г. О. Выступление на форуме «Микроэлектроника-2024»: прогноз кадрового дефицита до 2030 года [Электронный ресурс] // СберПро | Медиа. – 2024. – 24 сентября. – URL: https://sber.pro/publication/gref-zayavil-o-neobhodimosti-gospodderzhki-mikroelektroniki/ (дата обращения: 21.03.2026).
7. Анализ рынка труда: динамика размещения резюме и уровень конкуренции в августе 2025 года [Электронный ресурс] // CNews. – 2025. – 11 сентября. – URL: https://www.cnews.ru/news/line/2025-09-11_za_poslednij_mesyats_bolee (дата обращения: 21.03.2026).
8. Дефицит кадров в ИТ-индустрии в 2026 году: результаты опроса 150+ руководителей ИТ-компаний [Электронный ресурс] // TenChat. – 2025. – 29 декабря. – URL: https://tenchat.ru/media/4399015-chto-budet-proiskhodit-s-defitsitom-kadrov-v-it-v-2026-godu-podelilis-dlya-itweek (дата обращения: 21.03.2026).
9. Сизоненко Г. Как восполнить дефицит кадров в микроэлектронике? [Электронный ресурс] // Intelligent Enterprise / RE («Корпоративные системы»). – 2026. – 9 февраля. – URL: https://www.iemag.ru/opinions/detail.php?ID=42379 (дата обращения: 21.03.2026).
10. Интервью с модераторами круглых столов на форуме «Микроэлектроника 2025» [Электронный ресурс] // Nanoindustry.su. – 2025. – 27 сентября. – URL: https://www.nanoindustry.su/news/12185 (дата обращения: 21.03.2026).
11. Науки техники: в «Сириусе» показали робот-теледроид и морозостойкие радиобуи [Электронный ресурс] // Известия. – 2025. – 24 сентября. – URL: https://iz.ru/1959513/andrei-korshunov/nauki-tekhniki-v-siriuse-pokazali-robot-teledroid-i-morozostojkie-radiobui (дата обращения: 21.03.2026).
12. Тенденции рынка ИТ-кадров в 2026 году: смещение спроса к Middle+ специалистам

[Электронный ресурс] // CFO Russia. – 2026. – 12 января. – URL: https://www.cfo-russia.ru/issledovaniya/?article=96199 (дата обращения: 21.03.2026).
13. Интервью с модераторами круглых столов на форуме «Микроэлектроника 2025» [Электронный ресурс] // Technosphera.ru. – 2025. – 27 сентября. – URL: https://www.technosphera.ru/news/12185 (дата обращения: 21.03.2026).
14. НИИМЭ организовал круглый стол, посвященный кадровой политике, привлечению талантов и наставничеству [Электронный ресурс] // Myseldon.com. – 2025. – 24 сентября. – URL: https://myseldon.com/ru/news/index/335686952 (дата обращения: 21.03.2026).
15. Электронщики предупреждают: отрасль переходит от развития к выживанию. АРПЭ, 2025. URL: https://arpe.ru/news/Elektronshchiki_preduprezhdayut/ (дата обращения: 21.03.2026).
16. Постановление Правительства Российской Федерации от 07.03.2025 № 291 «Об утверждении Положения о реализации мероприятий по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования отдельных категорий граждан» [Электронный ресурс] // Генеральная прокуратура Российской Федерации. – 2025. – 28 апреля. – URL: https://epp.genproc.gov.ru/ru/proc_75/activity/legal-education/explain/e5896408/ (дата обращения: 21.03.2026).
17. Приказ Фонда пенсионного и социального страхования Российской Федерации от 29 декабря 2024 г. № 2714 «Об утверждении Решения о порядке предоставления субсидии на государственную поддержку стимулирования найма отдельных категорий граждан» [Электронный ресурс] // Социальный фонд России (Отделение по Республике Марий Эл). – 2025. – 17 октября. – URL: https://sfr.gov.ru/branches/mariel/info~2025/10/17/12717?info_category=2 (дата обращения: 21.03.2026).
18. Порядок реализации мероприятий по бесплатному переобучению и дополнительному профессиональному образованию граждан в рамках федерального проекта «Активные меры содействия занятости» национального проекта «Кадры» [Электронный ресурс] // Генеральная прокуратура Российской Федерации. – 2025. – 30 июня. – URL: https://epp.genproc.gov.ru/ru/proc_40/activity/legal-education/explain/e5874802/ (дата обращения: 21.03.2026).

© Казанская И. В., Рыбакова М. Д., 2026

УДК 379.85

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ФЕНОМЕНА ЭТНОТУРИЗМА И ЕГО РОЛЬ В СОЦИАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

EDN OWWQCE

Э. Ю. Маннанов

Исследователь, ORCID 0009-0003-6634-9512,
Координационно-методический центр
по вопросам новейшей истории Узбекистана
при Академии наук Республики Узбекистан,
г. Ташкент, Узбекистан

THE CONCEPTUAL INTERPRETATION OF THE ETHNOTOURISM PHENOMENON AND ITS ROLE IN SOCIAL DEVELOPMENT

E. Y. Mannanov

Researcher,
The Coordinating and Methodological Center
for Contemporary History of Uzbekistan
under the Academy of Sciences
of the Republic of Uzbekistan,
Tashkent, Uzbekistan

Abstract. This article highlights the essence and content of the concept of "ethnotourism", the specific features of its formation as a distinct tourism sector, as well as its significance in preserving and popularizing national cultural heritage. It also examines the specific aspects of demonstrating the customs, traditions, lifestyle, and ethnocultural values of the local population as a tourism resource. The article analyzes the impact of ethnotourism on social development, particularly its contribution to strengthening national identity, developing intercultural dialogue, ensuring public employment, and driving the socio-economic development of regions. The research findings help identify critical directions for the sustainable development of ethnotourism and the effective utilization of national cultural heritage.

Keywords: ethnotourism; ethnoculture; national heritage; social development; cultural tourism; national values; intercultural dialogue; sustainable development.

Интерес к жизни, культурным обычаям и традициям различных народов проявлялся на разных этапах развития человечества. Взглянув на историю, можно увидеть, как с древних времен путешественники записывали образ жизни, обычаи и традиции местных народов, с которыми они знакомились во время своих странствий.

Хотя изучение этнотуризма на научной основе началось со второй половины XX века, его корни уходят в эпоху древних цивилизаций.

Например, в ходе путешествий людей в древний Египет, Вавилонию, Китай, Индию, а также в города Мекка, Иерусалим, Бухара и Самарканд с целью торговли, паломничества или хаджа развивались культурные связи между различными народами. Греческий историк Геродот в своем труде «История» приводил сведения о культуре и обычаях разных народов, изученных им во время путешествий [16]. В трудах римских историков и ученых Страбона, Полибия и Посидония [14] исследовались образ жизни и культура народов их эпохи. Марко Поло в своем произведении «Книга чудес света» («Путешествия Марко Поло») описал свои странствия по Шелковому пути – торговому и культурному маршруту, соединявшему восточную и западную цивилизации [17]. Открытия новых земель и знакомство с культурой местных народов такими мореплавателями, как Христофор Колумб [22], Васко да Гама [19] и Фернан Магеллан [10], исследования Николая Пржевальского [5], способствовавшие сбору этнографических данных в Центральной Азии, а также начало изучения новых мест учеными и путешественниками – все это можно рассмат-

ривать как этапы формирования и развития этнотуризма, когда этнографические исследования стали развиваться и появился культурный подход к туризму. Основными участниками этнографических путешествий являются люди, профессионально занимающиеся этнографией.

В свою очередь, участниками этнического туризма выступает широкая аудитория туристов, чья цель заключается в удовлетворении духовных потребностей [6].

В связи с этим, по мнению американского ученого Валин Люси Смит, «этнотуризм сформировался на основе интереса к «традиционным» или «первобытным» народам, получил широкое распространение под влиянием колониальной политики и впоследствии развился в отдельное направление в глобальной индустрии туризма» [16].

Американский профессор Дин Маккеннелл, связывая суть этнотуризма с социально-психологическими факторами, объясняет его как явление, «сформировавшееся не только под влиянием экономических или политических условий, но и исходя из внутренних потребностей человека» [15].

Этнотуризм способствует не только экономическому развитию страны, но и сохранению культурного наследия, а также популяризации традиционного образа жизни. Развитие туризма, в частности этнотуризма, имеет важное значение особенно в многонациональных регионах с благоприятными климатическими условиями, богатым историческим и культурным наследием.

Ввиду того, что дефиниции этнотуризма, данные учеными-исследователями в этой области, различаются и единое определение отсутствует, ниже предпринята попытка систематизировать существующие формулировки и мнения в виде таблицы (Таблица 1).

Таблица 1

Подходы к понятию «этнотуризм»

Авторы термина (источники)	Интерпретации понятия «Этнотуризм»	Ключевое значение в определении
В. Смит [20]	Путешествия туристов, направленные на изучение культурных и этнографических особенностей народов.	путешествие
Р. Батлер, Т. Хинч [11]	Процесс уважения национальных и этнических культур, а также их демонстрация для туристов.	процесс
Р. В. Батлер [12]	Направление туризма, ориентированное на изучение культуры, традиций и обычаев определенной этнической группы.	направление туризма, изучающее культуру этнической группы
Р. В. Макинтош, Ч. Р. Голднер [18]	Путешествие туристов с целью наблюдения за культурными проявлениями и образом жизни экзотических народов.	путешествие
Р. Э. Вуд [21]	Изучение туристами иной культуры, отличающейся от их собственной	изучение иной культуры

Э. Чемберс [13]	Специализированная форма культурного туризма, акцентирующая внимание на образе жизни, культуре, хозяйственной деятельности, национальных и традиционных ценностях, праздниках и обрядах местного населения.	специализированная форма культурного туризма
Ли Янг [23]	Вид туризма, предоставляющий возможность ознакомиться с культурным наследием, традициями и жизнью этнических групп.	вид туризма
А. И. Щукин [7]	Своеобразное путешествие, где основной целью туристов, наряду с удовлетворением других потребностей, является отдых в процессе знакомства с материальной и духовной культурой, спецификой быта и традициями любого народа (этнической группы).	своеобразный вид туризма, совмещающий отдых с процессом знакомства с культурой других этнических групп
В. Н. Пресняков, М. А. Жулина [4]	Синоним этнографического туризма.	этнографический туризм
М. М. Жўрабекова [1]	Вид туризма, ориентированный на местную группу лиц и их культуру.	вид туризма
Б. А. Одилов [2]	Направление туризма, основанное на интересе туристов к традиционной жизни народов, предлагающее им демонстрацию образа жизни, обычаев, обрядов, ценностей и материальной культуры в их подлинном виде.	направление туризма

Китайский исследователь Ли Янг в своем исследовании рассматривает этнотуризм преимущественно как вид туризма, позволяющий познакомиться с культурным наследием, традициями и жизнью различных этнических групп [23].

Из вышесказанного видно, что отсутствие окончательного единого вывода указывает на существование множества мнений и концептуальных подходов к классификации этих видов туризма.

Этнотуризм – это вид туризма, направленный на знакомство с конкретными этническими группами, их культурой, традициями и образом жизни. Он включает в себя такие цели, как участие в национальных праздниках и фестивалях, знакомство с традиционными ремеслами и народным искусством, изучение национальных блюд и обычаев, а также прямое общение с местным населением.

Следовательно, развитие этнотуризма является фактором возрождения и развития национальных культур. Это обусловлено тем, что он способствует проведению исследований по забытым традиционным ремеслам, созданию ремесленных школ, а также не только сохранению, но и популяризации языка, обычаев и культуры данного региона [8].

Большое значение в развитии этнотуризма имеют этнографические объекты и этнопарки, которые играют важную роль в демонстрации национальной культуры и привлечении туристов. Развитие этой сферы позволяет улучшить инфраструктуру,

развить сектор услуг, создать новые рабочие места, расширить рынок местной продукции, повысить конкурентоспособность страны на международном туристическом рынке и улучшить качество жизни местного населения.

Создание Всемирной туристской организации (UNWTO) в 1975 году и наличие в ее составе на сегодняшний день 160 государств-участников свидетельствует о значимости внимания, уделяемого индустрии туризма во всем мире. «Согласно последним данным «ООН Туризм», в первом квартале 2026 года международные поездки совершили около 307 миллионов туристов, что примерно на 6 млн больше, чем за аналогичный период 2025 года» [9].

На сегодняшний день в Узбекистане также реализуется ряд мер в этой сфере. В частности, важной правовой основой для развития сферы этнотуризма служат следующие указы и постановления.

Указы Президента Республики Узбекистан: № УП-9 от 12 января 2024 года «О мерах по кардинальному увеличению потока иностранных туристов в Республику и дальнейшему ускорению внутреннего туризма»; № УП-102 от 18 июля 2024 года «О дополнительных мерах по улучшению туристической инфраструктуры и дальнейшему увеличению потока иностранных туристов в Республике Узбекистан»; № УП-87 от 15 мая 2025 года «О мерах по повышению роли и значения туризма в экономике путем резкого увеличения потока туристов и ускоренного расширения масштабов туристических услуг в 2025–2026 годах». Постановления Президента Республики Узбекистан: № ПП-135 от 26 апреля 2023 года «О дополнительных мерах по ускоренному развитию туристического потенциала Республики, а также дальнейшему увеличению числа местных и иностранных туристов»; № ПП-238 от 27 июля 2023 года «О мерах по дальнейшему ускорению реформ в сфере туризма и эффективной организации системы государственного управления в сфере»; № ПП-21 от 12 января 2024 года «О мерах по ускоренному развитию экологического туризма в Республики Узбекистан»; № ПП-20 от 12 января 2024 года «О мерах по развитию и стимулированию инфраструктуры безбарьерного туризма в Республике Узбекистан»; № ПП-269 от 18 июля 2024 года «О мерах по совершенствованию системы подготовки кадров в сфере туризма». Постановления Кабинета Министров Республики Узбекистан: № 86 от 27 февраля 2023 года «О дополнительных мерах по развитию инженерно-коммуникационной инфраструктуры в туристических махаллях»; № 820 от 7 декабря 2024 года «О мерах по цифровизации сферы туризма и объединению туристических услуг на единой платформе»; № 383 от 19 июня 2025 года «О мерах по поддержке субъектов предпринимательства, оказывающих туристические услуги в горных и пустынных регионах».

В свою очередь, создание этнопарков является долгосрочным проектом по развитию внутреннего и въездного туризма, который служит развитию регионов Республики Узбекистан и привлечению путешественников [3].

В настоящее время внимание, уделяемое этнотуризму в нашей стране, проявляется также в налаживании традиционного сельского туризма, развитии сферы ремесел и национального искусства, организации этнических фестивалей и праздников. Такие крупные мероприятия, как фестиваль «Бойсун баҳори» («Байсунская весна»), Международный музыкальный фестиваль «Шарқ тароналари» («Мелодии Востока»), Фестивали национальных блюд, позволяющие познакомиться с кухней различных наций в Узбекистане, Ташкентская международная туристическая ярмарка «Туризм на Шелковом пути», проводимая на протяжении нескольких лет, «Этноигры Узбекистана» («Uzbekistan Ethno Games»), «Молодежный туризм» («Youth Tourism»), «Игры богатырей» («Баҳодирлар ўйини»), а также «Этноту-

ризм и этноспорт: зарубежный опыт и перспективы развития», направлены на дальнейшее повышение туристического потенциала страны и увеличение визитов иностранных туристов. Кроме того, данные реформы нацелены на широкое налаживание сотрудничества с ведущими зарубежными государствами [8].

Этнотуризм является одним из важных направлений туризма, способствующих более глубокому пониманию культурного наследия, обычаев, традиций и образа жизни народов. Благодаря этому виду туризма путешественники имеют возможность непосредственно ознакомиться с национальными традиционными жилищами, местной одеждой, народными праздниками и национальной кухней. В результате укрепляются взаимное уважение, толерантность и межкультурный диалог между различными этническими группами.

Также этнотуризм пробуждает в людях интерес к культурным особенностям, историческому развитию и процессам этнического формирования других народов. Знания и впечатления, полученные в ходе туристической деятельности, служат не только сохранению культурного наследия, но и его широкой популяризации. Поэтому в современных обществах этническая и культурная самобытность становится важным фактором туристической привлекательности, внося вклад в социально-экономическое развитие регионов.

С этой точки зрения этнотуризм выступает эффективным инструментом сохранения макрокультурных ценностей, укрепления исторической памяти и развития взаимопонимания между народами, и его значение в условиях глобализации будет только возрастать.

Библиографический список

1. Hartog, F. The Mirror of Herodotus: The Representation of the Other in the Writing of History / F. Hartog. – Chicago : The University of Chicago Press, 1990. – Vol. 85, No. 3.
2. Clarke, K. Between Geography and History: Hellenistic Constructions of the Roman World / K. Clarke. – New York : Oxford University Press, 1999. – (Oxford Classical Monographs).
3. Martines, L. Travel and Culture in Medieval Venice / L. Martines. – New Haven ; London : Yale University Press, 2004.
4. Writings of Christopher Columbus: Descriptive of the Discovery and Occupation of the New World. – New York : Charles L. Webster & Co., 1892.
5. Subrahmanyam, S. The Career and Legend of Vasco da Gama / S. Subrahmanyam. – New York : Cambridge University Press, 1997.
6. Pigafetta, A. Relazione del Primo Viaggio Intorno al Mondo / A. Pigafetta. – Italy : Istituto Editoriale Italiano, 1956.
7. Пржевальский, Н. М. Монголия и страна тангутов. Трёхлетнее путешествие в Восточной Азии. Т. I / Н. М. Пржевальский. – СПб., 1875.
8. Щукин, А. И. Предпосылки и факторы развития этнического туризма на Северо-Западе Российской Федерации : автореф. дис. … канд. геогр. наук / А. И. Щукин ; СПбГУ. – СПб., 2002.
9. Smith, V. L. Hosts and Guests: The Anthropology of Tourism / V. L. Smith. – 2nd ed. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1989. – P. 4.
10. Maccannell, D. The Tourist: A New Theory of the Leisure Class / D. Maccannell. – Berkeley ; Los Angeles (California) : University of California Press, 1976. – P. 13.
11. Smith, V. Hosts and Guests / V. Smith. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1977.
12. Butler, R. Tourism and Indigenous Peoples / R. Butler, T. Hinch. – London : Taylor & Francis, 1996.
13. Butler, R. W. Tourism and the Environment: A Geographical Perspective / R. W. Butler // Tourism Geographies: An International Journal of Tourism Space, Place and Environment. – 2000. – Vol. 2. – P. 337–358.
14. McIntosh, R. Tourism: Principles, Practices, Philosophies / R. McIntosh, C. Goeldner. – New York : Wiley, 1990.
15. Wood, R. E. Ethnic Tourism: The State and Cultural Changes in Southeast Asia / R. E. Wood // Annals of Tourism Research. – Camden, 1984. – P. 353–374.
16. Chambers, E. Tourism and Culture: An Applied Perspective / E. Chambers. – New York : State Univ. NY, 1997.
17. Yang, L. Planning for Ethnic Tourism: Case Studies from Xishuangbanna, Yunnan, China / L. Yang. – Waterloo (Ontario, Canada), 2007.
18. Пресняков, В. Н. Народные промыслы республики Мордовия и этнический туризм / В. Н. Пресняков, М. А. Жулина // География и туризм : сборник научных трудов. – Пермь, 2010. – С. 156–166.

19. Журабекова, М. Изучение существующих возможностей развития этнотуризма в Узбекистане и значение их повышения / М. Журабекова // Основные направления и перспективы развития туристического потенциала Узбекистана на основе гармонии исторических объектов и природных комплексов : сборник статей международной научно-практической конференции. – Т., 17.04.2024. – С. 151.
20. Одилов, Б. А. Некоторые соображения о возможностях развития этнотуризма в Узбекистане / Б. А. Одилов // Основные направления и перспективы развития туристического потенциала Узбекистана на основе гармонии исторических объектов и природных комплексов : сборник статей международной научно-практической конференции. – Т., 17.04.2024. – С. 187.
21. Gvinjila, M. Features of the Development of Ethnographic Tourism / M. Gvinjila. – 2018.
22. International Tourism Up 2 % in Q1 2026 Amid Growing Uncertainty [Электронный ресурс]. – URL: (дата обращения: 25.06.2026).
23. Очилова, Х. Ф. Перспективы этнопарков в Узбекистане / Х. Ф. Очилова // Туризм и гостеприимство. – 2020. – № 1. – С. 71.
24. Эксперты Центральной Азии обсудили перспективы развития этнотуризма [Электронный ресурс]. – URL: (дата обращения: 25.08.2025).

© Маннанов Э. Ю., 2026

УДК 81’374

АНАЛИЗ УСТАРЕВШЕЙ НОМИНАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ СКАЗКИ П. П. ЕРШОВА «КОНЕК-ГОРБУНОК»

EDN PBPDMY

М. М. Демидова

Кандидат филологических наук, доцент,
ORCID 0000-0001-6345-338X,
e-mail: marri25@mail.ru,
Брянский государственный технический университет,
г. Брянск, Россия

ANALYSIS OF OUTDATED NOMINATIVE VOCABULARY OF P. P. ERSHOV'S FAIRY TALE "THE LITTLE HUMPBACKED HORSE"

M. M. Demidova

Candidate of Philological Sciences,
Assistant Professor,
Bryansk State Technical University,
Bryansk, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of the archaic vocabulary of the Russian language, a field of significant scientific and cultural value. Such work is extremely important not only for the correct reading and deep understanding of ancient Russian texts, but also for the preservation of historical and cultural heritage: archaisms and historicisms serve as peculiar markers of the epoch, reflect the way of life, worldview and social realities of the past centuries. The study conducted a careful selection of nominative units that representatively reflect various spheres of life in traditional Russian society. As a result of the systematization of the material, it was possible to identify several semantic and functional groups of archaisms and historicisms.

Keywords: archaic vocabulary; historicisms; nominative units; semantic analysis; Russian language.

Произведение П. П. Ершова представляет собой необычайно богатый материал для исследования исторических процессов, происходящих в русском языке. Однако, следует отметить, сказка не является классическим образцом русской словесности XIX века, поскольку включает множество разговорных, просторечных и диалектных слов и выражений того времени. Ее отличает многообразие орфоэпических, грамматических, семантических и лексических особенностей. Сказка была написана в 1834 году и считается оригинальной авторской работой, тем не менее огромное влияние на формирование этого произведения оказали детские годы автора. Ершов родился в сибирской деревне, с малых лет слышал различные сибирские рассказы и сказочные повести. По одной из версий сказка «Конек-Горбунок» представляет собой контаминацию нескольких народных сказаний.

Изучение устаревшей лексики позволяет проследить эволюцию языка, лучше понять механизмы лексической динамики и те процессы, которые продолжают влиять на развитие современного русского языка – в том числе тенденции к возрождению отдельных устаревших единиц или их стилистическому переосмыслению.

Цель статьи – тщательный анализ историзмов и архаизмов, определение их лексических, грамматических и стилистических особенностей.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Отобрать устаревшие лексические единицы разных типов

2. Изучить лексикографические данные
3. Провести комплексный анализ

Методом сплошной выборки было отобрано 30 лексических единиц для исследования. Перейдем к подробному анализу.

Первую обширную группу составляют историзмы. «Историзмы обозначают реалии, исчезнувшие к настоящему времени или ставшие неактуальными в современной жизни» [5].

Историзмы присутствуют в сказке не в таком большом количестве как архаизмы, но несмотря на это представляют собой интересный пласт для анализа. Изначально рассмотрим хорошо известные и широко функционирующие в разных исторических произведениях термины.

Кафтан – это старинная верхняя одежда, преимущественно мужская, распашная, долгополая. В России кафтан был широко распространён в XVI–XVIII веках и встречался у разных сословий – от крестьян до бояр, различаясь по материалу и отделке.

Малахай тоже обозначает предмет одежды, но в отличии от кафтана менее известен современным носителям русского языка. Малахай – это либо широкая меховая шапка с наушниками, либо просторная крестьянская одежда без пояса. В качестве головного убора он использовался для защиты от холода, ветра и метели, его носили, например, башкиры, киргизы и другие народы. Считается, что слово пришло из монгольского языка, где *malahgai* – «шапка». В тексте анализируемого произведения слово употребляется во втором значении.

Существительное **сусек** активно функционирует в составе фразы из сказки: «поскрести по сусекам». Однако об истинном его значении многие не задумываются. На самом деле это отгороженное место или закром в амбаре или зернохранилище, куда ссыпали зерно или муку.

Первоначально в XVI–XVIII веках **острог** означало небольшую крепость, обнесённую частоколом из заострённых сверху брёвен. Остроги служили опорными пунктами для защиты от нападений, контроля территории и закрепления на новых землях. Особенно много острогов возводили при освоении Сибири и на южных рубежах государства. В XVIII–XIX веках слово приобрело другое значение: тюремное здание, часто деревянное и обнесённое оградой.

Балясы – пустые разговоры, болтовня. В основном использовалась в составе выражения «точить балясы». Слово «балясы» пришло в русский язык из итальянского *balaustro* – «столбик балюстрады». Разговорное значение развилось из выражения «точить балясы»: изначально оно буквально означало «вытачивать фигурные столбики», а поскольку во время такой монотонной работы люди обычно болтали, фраза приобрела переносный смысл.

Следующую группу представляют собой название профессий, служивых людей, которые сейчас не существуют.

Городничий – это начальник уездного города в России в 1775–1862 годах. Городничий отвечал за порядок и управление в городе. В его обязанности входило: следить за исполнением законов; руководить городской полицией; заниматься вопросами благоустройства, пожарной безопасности и санитарного состояния города; вести надзор за торговлей, мерами и весами; организовывать исполнение повинностей и сбор платежей.

Стрельцы являются представителями войска, вооружённого огнестрельным оружием, существовавшего в Русском государстве с XVI по начало XVIII века. Если соотносить с современными реалиями, то можно сравнить их с полицией или Росгвардией. Основная функция – охрана внутреннего порядка в мирное время и защита государства во время военных действий.

В русской культуре XV–XVII веков **спальник** – это придворный слуга, который служил при государе, в частности,

помогал ему раздеваться и одеваться, дежурил в спальне. Это была должность, связанная с близостью к царю, поэтому она могла быть и довольно влиятельной. Сейчас слово известно абсолютно все носителем русского языка совершенно в другом значении – туристический спальный мешок.

В Древней Руси **челядь** обозначала население феодальной вотчины, находившееся в различных формах зависимости от хозяина. Это могли быть холопы, закупы, смерды и другие зависимые люди. С течением времени значение сузилось до дворовых людей или слуг в доме господина. В современном русском языке можно иногда встретить слово челядь с уничижительно-пренебрежительной окраской для характеристики тех, кто лакейски прислуживает кому-либо или угодничает перед начальством.

Далее рассмотрим группу малоизвестных терминов. Иногда бывает очень трудно догадаться о смысле слова даже из широкого контекста. Эти термины вызывают наибольшие затруднения у читателей. Согласно В. В. Виноградову, «архаизмы часто сохраняются в языке как стилистический ресурс, они могут придавать речи торжественность, поэтичность или создавать исторический колорит» [3].

Ендова – это сосуд (чаша) для подачи и разлива напитков (пива, мёда, вина) на пирах в Древней Руси и в России вплоть до XIX века. Обычно имела округлую форму и носик. Слово не имеет дериватов в современном русском языке, поскольку его этимология не известна.

Существительное **сыта** – вода, подслащённая мёдом, медовый взвар, устарело и ушло из употребления вместе с обозначаемым понятием. Однако, любой носитель русского языка понимает деривативную связь с множеством других слов современного русского языка. Так, можно констатировать что корень не устарел: глагол – насытиться, прилагательное – сытый, существительное – сытость, наречие – досыта.

Талан означает удачу, счастье, судьбу. Слово пришло в русский язык из тюркских языков. В тюркских языках *talan* значило «добыча», а также «счастье, удача». Это слово связано с глаголом со значением *«грабить, хватать, добывать»*. Получается, что изначальная идея слова – удача как обретение добычи. Устаревший термин часто связывают с современным словом талант, однако они не являются однокоренными, имеют разное происхождение и исходное значение.

Форма **лубки** образована от корня луб – это внутренняя волокнистая часть коры липы. Всем известно выражение из сказки *лубяная избушка*, т.е. сделанная из липовой коры. Лубки – это либо картинки с подписью, вид народного творчества, либо пластины из коры липы (луба), их использовали, например, для плетения или как материал для поделок.

Существительное **балаган** имеет несколько устаревших значений. Прежде всего, это временная лёгкая постройка как правило из дерева. На ярмарках – её использовали как жильё, склад или, чаще всего, как сцену для народных театральных представлений. Также «балаганом» называли сами простые ярмарочные спектакли и шутовские зрелища. Сейчас слово используют в переносном смысле, часто с оттенком пренебрежения («не серьёзное дело, а балаган»).

Далее перейдем к рассмотрению архаизмов. «Архаизм – слово или выражение, вышедшее из повседневного употребления и потому воспринимающееся как устарелое» [1]. Однако в отечественной лингвистике нет абсолютно единого определения архаизма – разные исследователи акцентируют разные нюансы. Например, Н. М. Шанский подчёркивал, что «в словарном составе современного русского литературного языка рядом с [архаизмами] обязательно должны существовать и существуют синонимы, являющиеся словами активного употребления» [4, с. 234].

Первая группа архаизмов имеет дериваты в современном русском языке.

В контексте произведения **сенник** – это сарай для хранения сена. Тем не менее в лексикографических источниках указывается дополнительное значение – спальное место, устланное сеном.

Опояска описывает пояс, обычно в виде шнурка, тесьмы или узкой полоски ткани, которой подпоясывали одежду. Слово вышло из широкого употребления в современном языке, его заменили более привычными синонимами: *«пояс», «ремень»*. Сейчас его можно встретить в некоторых диалектных вариантах языка.

Лиходей – устаревшее и народно-поэтическое слово, означающее злодея, преступника, человека, творящего зло. Слово составлено из двух элементов: лихо и деять. Существительное лихо несомненно понятно всем носителям современного русского языка, но является малоупотребимым, относиться к книжному стилю.

Понятие **светлица** использовалось для наименования светлой, чистой, парадной комнаты в традиционном русском доме. Как правило, она располагалась в верхней части жилища.

Седмица – старинное название недели. Слово связано с числительным «семь»: седмица – это семь дней.

Загребь образовано от глагола «загребать» и передаёт действие захвата чего-либо рукой. Современный синоним – горсть.

Давеж означает «давка», «толкотня», «теснота». Слово передаёт ощущение скопления людей и тесноты, когда приходится тесниться. Существительное образовано от глагола давить, однако суффикс -еж- не является устаревшим. Он встречается в современной разговорной речи: галдёж, скулёж, балдеж.

Глазей подразумевает «зевака», «тот, кто глазеет», «любопытный наблюдатель». Слово передает пренебрежительное, а иногда и резко отрицательное отношение говорящего.

Вторая группа представляет слова с одним или несколькими устаревшими значениями.

Курево – это не табак, а дым, чад или то, что жгут для получения дыма (например, для окуривания). В исследуемом фольклорном произведении было встречено еще более старое значение – костёр.

Станичники. В настоящее время это слово употребляется для наименования жителей станицы (казачье селение). В разных контекстах так именуют современных представителей казачества. Однако было и другое толкование – разбойники, которые прятались в укромных станах.

Притча представляет собой «короткий рассказ с нравоучением, иносказание» [2], в котором через простой сюжет объясняется какая-то глубокая истина. Согласно этимологии, изначально слово означало «нежданный случай», «происшествие», постепенно трансформировалось в странность, чудо, и именно этот смысл можно считать устаревшим.

Живот. В древнерусском и старорусском языке слово имело несколько важных значений, отличных от современного. Оно могло означать «жизнь» (отсюда выражение «не щадя живота своего» – не жалея жизни) и «имущество, богатство, скот» (то, что составляет основу хозяйства и благополучия семьи). Современное значение («часть тела») тоже существовало, но в старых текстах чаще встречаются именно значения «жизнь» и «добро».

Плеск. В некоторых старых текстах и устойчивых оборотах слово могло иметь более узкое или специфическое значение. Например, в церковнославянском оно относилось к аплодисментам, рукоплесканиям или к особому звуку, связанному с торжественным действием. В контексте исследуемой сказки оно приобретает неожиданное значение – рыбий хвост. В основном значении – «шум от ударов по воде, всплеск» – слово активно употребляется и сегодня.

Третья группа – архаизмы, не имеющие дериватов в современном русском языке.

Почивальня – «спальня», «комната для сна». Устарело и само существительное, и глагол почивать от которого, оно образовано.

Буерак – небольшой овраг, рытвина, промоина. Слово не совсем вышло из употребления и может встречаться в диалектах или художественной литературе для описания определенного типа пересечённой местности.

Басурманин – термин для обозначения человека иной (нехристианской) веры, чаще всего мусульманина. Также могло употребляться в значении «иноземец», «чужестранец», как правило в негативном контексте. Слово несёт в себе исторический отпечаток противостояния и сейчас считается устаревшим и потенциально оскорбительным.

Итак, анализируемая устаревшая номинативная лексика была разделена нами на историзмы и архаизмы. В процентном соотношении историзмы составили 14 из 30, следовательно 47 %, а архаизмы 16 из 30, т.е. 53 %. Однако, следует отметить, что не всегда можно точно определить статус той или иной лексической единицы. В результате исследования было установлено, что большинство устаревшей лексики не вызывает трудностей у носителей современного русского языка, особенно в определенном контексте. Так, многие единицы имеют дериваты в современном русском языке или сохранились в устойчивых выражениях (пословицы, поговорки) или в местных диалектах. Характер представленных единиц неоднороден: одни слова полностью утратили актуальность и функционируют лишь как исторические маркеры, другие сохраняют определённую стилистическую востребованность в художественных и публицистических текстах, третьи периодически возвращаются в активный оборот в новых контекстах.

Библиографический список

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов – 2-е изд., стер. – М.: УРСС, 2004. – 569 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург: Норинт, 1998. – 1536 с.
3. Виноградов В. В. «Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX вв.». М.: «Высшая школа», 1982. – 529 с.
4. Шанский Н. М. Очерки по русскому словообразованию и лексикологии. – М.: Учпедгиз, 1959. – 246 с.
5. Шмелев Д. Н. Современный русский язык. Лексика. – М.: Просвещение, 1977. – 335 с.

© Демидова М. М., 2026

УДК 80

ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КЛИНИЧЕСКИХ ПРОТОКОЛОВ: ПРАГМАТИКА, ТЕРМИНОЛОГИЯ И ПЕРЕВОД

EDN PCODZV

О. В. Щербинина *Старший преподаватель,*
e-mail: o.sherbinina@inbox.ru,

А. А. Зарицкая *студентка,*
e-mail: angelinazarickaa658@gmail.com,
Северо-Кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, Россия

LEXICAL AND SYNTACTIC FEATURES OF ENGLISH-LANGUAGE CLINICAL PROTOCOLS: PRAGMATICS, TERMINOLOGY AND TRANSLATION

O. V. Shcherbinina *Senior Lecturer,*
A. A. Zaritskaya *Student,*
North Caucasus Federal University,
Stavropol, Russia

Abstract. This article examines lexical and syntactic features of English-language clinical protocols as a specific genre of medical discourse. Based on the analysis of WHO guidelines, NICE clinical guidelines, and emergency protocols, the study identifies key linguistic markers: modal verbs of obligation, imperative constructions, terminological density, abbreviation systems, and clichéd syntactic patterns. Special attention is paid to translation strategies and pragmatic equivalence in Russian-language adaptations.

Keywords: clinical protocols; medical discourse; modality; imperative; terminology; abbreviations; translation; English; Russian.

Клинические протоколы представляют собой один из наиболее регламентированных и прагматически ориентированных жанров медицинского дискурса. В отличие от научных статей, нацеленных на аргументацию новых знаний, или научно-популярных текстов, объясняющих сложные концепты широкой аудитории, клинические протоколы выполняют сугубо инструментальную функцию: стандартизировать действия врача в типичных клинических ситуациях с целью обеспечения безопасности пациента и минимизации врачебных ошибок. В настоящей статье предпринимается попытка выявить и систематизировать ключевые лексико-синтаксические особенности англоязычных клинических протоколов, а также определить стратегии их перевода на русский язык, обеспечивающие сохранение прагматического потенциала исходного текста.

Источником для исследования послужили официальные документы Всемирной организации здравоохранения (WHO), клинические рекомендации Национального института здравоохранения и совершенствования медицинской помощи Великобритании (NICE), а также протоколы неотложной помощи, опубликованные на сайтах ведущих университетских клиник США за период 2022–2025 годов.

На лексическом уровне клинические протоколы демонстрируют высокую степень терминологической плотности. Как отмечают С. Флетчер, Дж. Кларк и К. Адамс частотность специальной лексики может достигать 35–40 % от общего объёма текста, что значительно превышает аналогичные показатели в научных статьях или медицинских интервью [4, с. 112]. Термины в протоколах, как правило, употребляются в их строго регламентированном значении, исключающем по-

лисемию, что объясняется необходимостью однозначной интерпретации предписаний. К примеру, термин «hypertension» (гипертензия) в протоколах всегда сопровождается конкретными пороговыми значениями систолического и диастолического давления, тогда как в других жанрах медицинского дискурса может использоваться более размыто [1, с. 45].

Особую проблему для перевода представляет система медицинских аббревиатур. В англоязычных протоколах активно используются как международные (например, IV – intravenous/внутривенно, BP – blood pressure/артериальное давление), так и узкоспециальные сокращения, понятные только врачам определённой специальности. Сравнительный анализ показывает, что русскоязычная медицинская традиция тяготеет к использованию полных терминов или иных аббревиатурных систем. Так, английское «NSTEMI» (non-ST-segment elevation myocardial infarction) переводится как «инфаркт миокарда без подъёма сегмента ST», что значительно увеличивает объём текста и требует от переводчика не только языковой, но и клинической компетенции [2, с. 88]. Ряд аббревиатур, напротив, имеет прямые эквиваленты: «CBC» (complete blood count) – «ОАК» (общий анализ крови), однако даже в таких случаях перевод должен учитывать степень известности сокращения в принимающей культуре.

На синтаксическом уровне клинические протоколы характеризуются доминированием императивных и модальных конструкций, которые реализуют директивную функцию жанра. Наиболее частотным является использование модального глагола «should» в значении строгой рекомендации, приближающейся к обязательству. Согласно корпусному анализу Дж. Кларка, на один абзац текста протокола NICE приходится в среднем 2,3 императивных или модальных конструкции, причём наиболее частотными являются «should be considered», «should not be used» и «should receive» [4, с. 118]. Глагол «must» встречается реже, но маркирует наиболее критичные, не допускающие исключений предписания («The patient must be monitored for at least 2 hours»). Интересно, что русскоязычные переводы протоколов часто заменяют «should» на пассивные конструкции типа «рекомендуется» или безличные формы «необходимо», что снижает императивный заряд исходного текста и может приводить к прагматической асимметрии [3, с. 82].

Важной синтаксической особенностью является также высокая частотность условных конструкций, особенно в протоколах, описывающих алгоритмы принятия решений. Типичной является структура «If [диагностический признак], then [действие]». Например: «If the patient presents with chest pain lasting more than 20 minutes, an ECG should be performed immediately». Такие конструкции, как правило, сохраняются при переводе, однако порядок следования частей может меняться в соответствии с синтаксическими нормами русского языка [5, с. 200]. К числу клишированных синтаксических моделей, повторяющихся от одного протокола к другому, относятся также инфинитивные обороты цели («To reduce the risk of thromboembolism...»), пассивные конструкции («It is recommended that...»), а также номинативные цепочки, в которых несколько существительных следуют друг за другом («patient care pathway assessment tool»). Последние представляют особую сложность для перевода, поскольку в русском языке такие цепочки либо разворачиваются в родительный падеж («инструмент оценки пути оказания помощи пациенту»), либо требуют перестройки всей синтаксической структуры [1, с. 52].

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что клинические протоколы формируют самостоятельный жанр медицинского дискурса с устойчивыми лексическими и синтаксическими характеристиками. Наиболее значимыми из них являются: высокая терминологическая плотность и унификация терминов,

активное использование аббревиатур (часто не совпадающих с русскоязычными аналогами), доминирование модальных глаголов «should» и «must», а также императивных конструкций, наличие условных алгоритмических структур и номинативных цепочек. Эффективный перевод клинических протоколов требует от специалиста не только лингвистической, но и клинической компетенции, а также учёта различий в регуляторных традициях.

Библиографический список

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
2. Clark J., Fletcher S., Adams K. Syntactic Patterns in Clinical Guidelines: A Corpus-based Study // Journal of Medical Discourse. – 2023. – Vol. 18, No. 2. – P. 110–127.
3. Halliday M. A. K. An Introduction to Functional Grammar. – 3rd ed. – London: Arnold, 2004. – 689 p. URL: https://archive.org/details/introductiontofu0000hall (дата обращения: 29.05.2026).
4. Hermans E. Modality in Medical Instructional Texts: A Cross-linguistic Perspective // Linguistica Antverpiensia. – 2015. – No. 14. – P. 75–93.
5. Sarangi S., Roberts C. Talk, Work and Institutional Order: Discourse in Medical, Mediation and Management Settings. – Berlin: Mouton de Gruyter, 1999. – 528 p.

© Щербинина О. В., Зарицкая А. А., 2026

УДК 80

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ГРИНВОШИНГА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И РУССКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

EDN PVVQJN

О. В. Щербинина — *Старший преподаватель, e-mail: o.scherbinina@inbox.ru,*

А. И. Лушкова — *студент, e-mail: lushkova.a.i.ncfu@gmail.com,*

Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Россия

LINGUISTIC STRATEGIES OF GREENWASHING IN ENGLISH AND RUSSIAN ADVERTISING: A COMPARATIVE ANALYSIS

O. V. Shcherbinina — *Senior Lecturer,*

A. I. Lushkova — *Student,*

North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia

Abstract. This article examines linguistic strategies of greenwashing in English and Russian advertising. Based on the analysis of ASA rulings against Nike, Lacoste, Superdry and Unilever, as well as a study of the Russian cosmetics market, the article identifies lexical, metaphorical and pragmatic means of creating illusory environmental friendliness. The research reveals that unqualified use of terms such as “sustainable”, “eco” and “natural” without substantiation is the most common linguistic marker of greenwashing in both languages. The study also demonstrates differences in regulatory approaches and cultural specificity of greenwashing strategies.

Keywords: greenwashing; environmental discourse; advertising; linguopragmatics; metaphor; comparative analysis; English; Russian.

В последние годы рост экологического сознания потребителей стимулирует компании использовать «зелёную» лексику в рекламе. Однако такие заявления часто оказываются необоснованными, формируя феномен гринвошинга – стратегию имитации заботы об окружающей среде для получения коммерческих преимуществ [11]. По данным британского Competition and Markets Authority (CMA), около 40 % экологических заявлений в онлайн-среде вводят потребителей в заблуждение [5]. В 2024 году Управление по стандартам рекламы Великобритании (ASA) с помощью систем искусственного интеллекта проанализировало 28 млн рекламных объявлений, выявив массовые нарушения [10]. В России ситуация аналогична: исследование 2025 года, проведённое Союзом производителей органической косметики (ONE) совместно с Роскачеством, зафиксировало широкое распространение необоснованных экологических заявлений в косметической отрасли [1–3].

В настоящей статье предпринимается попытка выявить и систематизировать ключевые лингвистические стратегии гринвошинга, используемые в англоязычных и русскоязычных рекламных текстах, упаковке и маркетинговых материалах с экологической аргументацией. Основное внимание уделяется лексическим, метафорическим и прагматическим средствам, формирующим дискурс гринвошинга. Эмпирическую базу составили решения Управления по стандартам рекламы Великобритании (ASA) в отношении брендов Nike, Lacoste, Superdry и Unilever за 2025–2026 годы, а также данные исследования российского рынка косметики, проведённого Союзом производителей органической косметики совместно с Роскачеством. Теоретической основой работы служит классификация «семи грехов гринвошинга», предложенная агентством TerraChoice,

которая выделяет такие нарушения, как неопределённость, отсутствие доказательств, скрытый компромисс и другие [11]. Эта классификация остаётся актуальным инструментом для выявления манипулятивных приёмов в рекламе.

Анализ англоязычных рекламных текстов показывает, что наиболее частотным маркером гринвошинга является использование размытых, юридически неопределённых терминов, прежде всего прилагательного sustainable. Ключевым событием в этой области стали решения ASA от 3 декабря 2025 года, запретившие рекламу трёх крупных розничных брендов – Nike, Lacoste и Superdry [4; 6]. В каждом из этих случаев реклама была признана нарушающей правила из-за необоснованного употребления слов «sustainable» и «sustainability». Реклама Nike содержала фразу: «Теннисные поло Nike – подавайте эйс с устойчивыми материалами». Компания предоставила доказательства использования переработанного полиэстера, однако ASA постановило, что термин «устойчивый» является абсолютным и подразумевает отсутствие экологического ущерба на протяжении всего жизненного цикла продукта, что не было доказано [4]. Лингвистический механизм обмана здесь основан на том, что слово sustainable функционирует как пресуппозиционный триггер – оно создаёт у потребителя предпосылку полной экологической безопасности продукта, тогда как речь идёт лишь об одном аспекте производства.

Аналогично реклама Lacoste с формулировкой «Устойчивая одежда» и Superdry со слоганом «Устойчивый стиль» были запрещены: компания Superdry указала, что 64 % материалов имеют сертификацию, но ASA сочла это недостаточным для абсолютного утверждения [6; 7]. Таким образом, ASA трактует sustainable как абсолютное понятие, требующее нулевого негативного воздействия на всех этапах жизненного цикла. Это решение создало важный прецедент, и в результате сформировался феномен «зелёного умолчания» (greenhushing) – отказа компаний от любых экологических заявлений из-за опасения санкций [7; 8].

Дополнительные примеры иллюстрируют использование метафорических стратегий. В мае 2026 года ASA запретило рекламу средства для стирки Persil с утверждением «kinder to our planet» («добрее к нашей планете») [9; 10]. Визуальный ряд рекламы (дети, собирающие мусор на пляже) и метафора заботы создавали эмоциональную связь, вызывая у потребителя чувство моральной правоты при покупке. Однако компания не представила убедительных доказательств того, что полный жизненный цикл продукта действительно оказывает меньшее экологическое воздействие. Этот пример демонстрирует, как метафора заботы используется для подмены конкретных данных об экологическом воздействии эмоционально заряженным образом.

Анализ русскоязычных рекламных текстов выявляет повсеместное использование размытых лексических маркеров: «эко», «био», «натуральный», «органический», «зелёный», «чистый». Согласно исследованию ONE и Роскачества, 42 % косметических товаров на российском рынке имеют признаки гринвошинга. Исследователи проанализировали 1000 самых продаваемых косметических продуктов (500 кремов для лица и 500 шампуней) на крупнейших онлайн-площадках [1–3]. Среди наиболее распространённых нарушений – указание процента натуральности без методики расчёта (19 % заявлений), размытые формулировки типа «эко» и «натуральный» (15 %), ложная или неподтверждённая сертификация (5 %) [2]. Лишь два продукта из тысячи имели достоверную экосертификацию, подтверждённую независимой организацией [3].

В российской рекламе активно используются метафора исконной природы (образы леса, берёзы, «сибирских трав»), которая ассоциируется с чистотой и нату-

ральностью даже при отсутствии подтверждённых экологических характеристик. Метафора здоровья приравнивает экологичность к личной безопасности («выбирай чистое», «позаботься о себе и природе»), перенося фокус с коллективной ответственности на индивидуальную выгоду.

Императивные конструкции («Выбирай эко!», «Покупай натуральное!») и уменьшительно-ласкательные формы («травки», «водичка») создают доверительную интонацию, снижая критическое восприятие потребителя.

Сопоставительный анализ позволяет выделить сходства и различия.

Таблица 1

Сравнение лингвистических стратегий гринвошинга в английском и русском языках

Приём	Английский язык	Русский язык
Лексические маркеры	sustainable, green, eco-friendly, carbon-neutral, plastic-free	«эко», «био», «натуральный», «чистый», «органический»
Метафоры	забота о планете, движение к устойчивости	исконная природа (берёза, лес), здоровье, чистота
Прагматические приёмы	императивы, инклюзивное «we», абсолютные утверждения	императивы, уменьшительно-ласкательные формы, риторические вопросы
Словообразовательная активность	активные неологизмы (guilt-free, net zero)	почти отсутствует, используются заимствования

Проведённое исследование показывает, что гринвошинг представляет собой глобальный лингвистический феномен, но его конкретные языковые проявления варьируются в зависимости от культурного и регуляторного контекста. Наиболее частотным и универсальным лингвистическим маркером гринвошинга является использование неопределённых терминов («эко», «натуральный» / sustainable, green) без их конкретизации и верификации. Эффективная борьба с гринвошингом требует не только ужесточения регуляторных норм, но и повышения языковой и экологической грамотности потребителей.

Библиографический список

1. 42% косметики с «зелеными» пометками оказались гринвошингом // Retail.ru. – 2025. – 18 ноября. – URL: https://www.retail.ru/news/42-kosmetiki-s-zelenymi-pometkami-okazalis-grinvoshingom-18-noyabrya-2025-271482/ (дата обращения: 14.05.2026).
2. Гринвошинг в «зелёной» косметике: почему 42 % товаров вводят покупателей в заблуждение // Logistics.ru. – 2025. – 18 ноября. – URL: https://logistics.ru/internet-torgovlya-i-fulfilment-riteyl-ustoychivoe-razvitie/grinvoshing-v-zelyonoy-kosmetike (дата обращения: 10.05.2026).
3. Роскачество: половина производителей эко-косметики вводят покупателей в заблуждение // RTVI.com. – 2025. – 18 ноября. – URL: https://rtvi.com/news/roskachestvo-polovina-proizvoditelej-eko-kosmetiki-vvodyat-pokupatelej-v-zabluzhdenie/ (дата обращения: 05.05.2026).
4. Advertising Standards Authority. Nike Retail BV – ASA ruling // ASA.org.uk. – 2025. – 3 December. – URL: https://www.asa.org.uk/rulings/nike-retail-bv-a25-1309100-nike-retail-bv.html (дата обращения: 22.05.2026).
5. Competition and Markets Authority (CMA). Unilever investigation launched // GOV.UK. – 2026. – 16 May. – URL: https://www.gov.uk/government/news/cma-launches-greenwashing-investigation-into-unilever (дата обращения: 28.05.2026).

6. Gala Law. After the ASA upholds complaints against Nike, Lacoste and Superdry // Blog.GalaLaw.com. – 2026. – 8 May. – URL: https://blog.galalaw.com/post/102lwox/after-the-asa-upholds-complaints-against-nike-lacoste-and-superdry-is-the-regul (дата обращения: 22.04.2026).
7. Lexology. Greenhushing: The Indirect Consequence of the Crackdown on Greenwashing? // Lexology.com. – 2026. – 10 February. – URL: https://www.lexology.com/library/detail.aspx?g=ad26d366-ffae-43dd-aba3-76c65b070b7c (дата обращения: 12.04.2026).
8. National Law Review. Greenhushing: The Indirect Consequence of the Crackdown on Greenwashing? // NatLawReview.com. – 2026. – 10 February. – URL: https://natlawreview.com/article/greenhushing-indirect-consequence-crackdown-greenwashing (дата обращения: 07.04.2026).
9. New Age Bangladesh. UK competition watchdog probes Unilever on 'greenwashing' // NewAgeBD.net. – 2026. – 5 May. – URL: https://www.newagebd.net/article/220078/uk-competition-watchdog-probes-unilever-on-greenwashing (дата обращения: 02.05.2026).
10. Peters & Peters. AI, advertising, and green claims: how the ASA is stepping up its game // PetersAndPeters.com. – 2026. – 15 January. – URL: https://www.petersandpeters.com/2026/01/15/ai-advertising-and-green-claims-how-the-asa-is-stepping-up-its-game/ (дата обращения: 01.04.2026).
11. TerraChoice. The Six Sins of Greenwashing // TerraChoice.com. – 2007. – URL: https://www.terrachoice.com (дата обращения: 20.03.2026).

© Щербинина О. В., Лушкова А. И., 2026

УДК 346

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В РОССИИ

EDN QUWWNT

А. А. Багдасарян
В. А. Сандалова

Магистрант,
научный руководитель,
старший преподаватель,
Волгоградский государственный университет,
г. Волгоград, Россия

PROBLEMATIC ASPECTS OF LEGAL REGULATION OF SOCIAL ENTREPRENEURSHIP IN RUSSIA

A. A. Baghdasaryan
V. A. Sandalova

Graduate Student,
Scientific Supervisor,
Senior Lecturer,
Volgograd State University,
Volgograd, Russia

Abstract. The article analyzes the current state of legal regulation of social entrepreneurship in Russia. It notes the growing importance of this sector in solving social problems, but also identifies systemic shortcomings in the legislation, such as a vague conceptual framework, the lack of unified criteria for assessing social effectiveness, and the uncertainty of the legal status of entities. Based on an analysis of Federal Law No. 209-FZ, the Civil Code of the Russian Federation, and other regulatory acts, the author proposes measures for improvement, including the adoption of a specialized federal law and the creation of a transparent system for assessing social impact. The article substantiates the need for a systematic modernization of the legal framework to stimulate the development of social entrepreneurship in Russia.

Keywords: entrepreneurship; social entrepreneurship; social benefits; legal regulation; organizational and legal forms.

В нынешней экономической ситуации в России социальное предпринимательство приобретает всё большее значение. Его рассматривают как своеобразную форму деятельности, сочетающую социальные цели и бизнес-подходы для решения острых общественных проблем и достижения важных для общества результатов. Этот подход представляется эффективным способом улучшения качества жизни населения, повышения общего благосостояния и стимулирования экономического роста. Однако, несмотря на очевидную актуальность и перспективность, законодательная база, регулирующая социальное предпринимательство, характеризуется недостаточной систематизацией и наличием пробелов, требующих углубленного анализа и доработки.

Становление правового поля для социального предпринимательства в России находится в процессе формирования и характеризуется разрозненностью. Ключевым элементом в этом процессе является Федеральный закон № 209-ФЗ от 24.07.2007 «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации» [1]. Именно этот законодательный акт определяет понятие социального предприятия, относя к нему субъекты малого и среднего бизнеса, деятельность которых ориентирована на достижение со-

циально полезных целей, обозначенных в статье 24.1 данного закона.

Однако легальное определение не в полной мере раскрывает комплексную природу явления. В научной литературе, например, в работах Д. В. Калиниченко, социальное предпринимательство трактуется как особая модель предпринимательства, где доминирующей задачей выступает разрешение социальных проблем, а коммерческая выгода отходит на второй план [2]. Такой подход позволяет выделить его характерные черты:

1. Первостепенная цель – улучшение общественного благосостояния и устранение острых социальных проблем; получение прибыли имеет подчиненное значение.

2. Использование инновационных методов и подходов [3]. Стоит отметить, что инновации также являются важным аспектом традиционного предпринимательства, поскольку конкуренция требует от компаний создания уникальных и превосходящих предложения товаров и услуг, что достигается посредством инноваций.

3. Финансовая самодостаточность и стабильность деятельности, что связано с такими признаками предпринимательства, как независимая финансовая и имущественная ответственность предпринимателей и рисковый характер бизнеса.

4. Непрерывный поиск новых возможностей, ресурсов и решений, что коррелирует с характеристиками классического предпринимательства и обеспечивает конкурентоспособность субъектов на рынке.

5. Повышенная ответственность за осуществляемую деятельность. В контексте социального предпринимательства ответственность перед обществом и государством, безусловно, возрастает, но при этом сохраняется и персональная ответственность предпринимателя за результаты своей работы, как и в обычном бизнесе.

Таким образом, при сохранении общих черт с классическим бизнесом, социальное предпринимательство обладает уникальной спецификой, определяемой его целеполаганием.

Действующее российское законодательство не предусматривает создания специализированных организационно-правовых форм для социального бизнеса. Его субъекты вынуждены использовать общие конструкции, предусмотренные гражданским правом. В соответствии со ст. 50 ГК РФ [4], они могут регистрироваться как коммерческие организации (преимущественно общества с ограниченной ответственностью) или как некоммерческие организации (НКО).

НКО, особенно социально ориентированные, часто выбирают в качестве формы ведения социального бизнеса, поскольку закон позволяет им заниматься коммерческой деятельностью для реализации уставных целей. Наиболее распространенными формами являются фонды, автономные некоммерческие организации и ассоциации. Как подчеркивают О. С. Деева и Н. К. Шеметова, социальным предприятиям приходится приспосабливать уже существующие организационные формы под свои конкретные нужды [5].

Важно учитывать региональные особенности регулирования, поскольку большая часть мер поддержки, включая финансовую помощь, определяется на уровне субъектов Российской Федерации. Также, до сих пор не решен вопрос о возможности присвоения статуса социального предприятия индивидуальным предпринимателям, включая самозанятых, из-за отсутствия однозначных законодательных указаний.

Индивидуальные предприниматели и самозанятые граждане имеют право претендовать на статус социального предприятия при соблюдении установленных критериев. Самозанятость предоставляет такую возможность, однако отсутствие четкой нормативной базы по этому вопросу вызывает много вопросов среди социальных предпринимателей.

Вопрос о формировании особого федерального закона, посвященного социальному предпринимательству, активно дебатируется в рамках правового регулирования этой области на протяжении значительного времени. Принятие подобного закона, несомненно, внесло бы ясность для предприятий малого и среднего бизнеса, желающих получить статус социального, и разрешило бы существующие противоречия.

Тем не менее, целый ряд проблем попрежнему не имеет решения, и изучение зарубежных практик продолжается. В течение последних лет были сформированы инфраструктурные элементы поддержки, включая ассоциации социальных предпринимателей, центры социальных инноваций, образовательные инициативы и бизнес-инкубаторы. При этом, на законодательном уровне до сих пор не установлены ограничения на распределение прибыли (не более 75 %) между владельцами социальных предприятий, преференции для жертвователей, оказывающих поддержку социальным предприятиям, и возможность включения пожертвований благотворительным и религиозным организациям в состав расходов [6].

В свете нынешней стадии развития социального предпринимательства в России, разработка отдельного нормативного документа и включение в него упомянутых пунктов не представляется крайне необходимым. На ранних этапах развития российский социальный бизнес опирался на опосредованные факторы, благоприятствующие формированию соответствующей среды. Подобный подход можно применить и для разрешения данных вопросов.

Следует отметить, что для подтверждения статуса социального предприятия необходим отчет о социальном влиянии. Это акцентирует важность совершенствования системы оценки результативности деятельности социальных малых и средних предприятий.

В России законодательное регулирование определения социального влияния опирается на следующие нормативные акты:

Прежде всего, Федеральный закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» [7] обязывает проводить оценку общественно полезной деятельности организаций, получающих государственное финансирование.

Во-вторых, Постановление Правительства РФ № 1202 от 14.11.2014 «О порядке осуществления координации деятельности по проведению независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования и общего методического обеспечения проведения указанной оценки» [8] устанавливает методические стандарты проведения этой процедуры. Важно отметить, что действие данного Постановления распространяется только на организации, в уставном капитале которых более половины принадлежит РФ или её субъектам, а также на тех, кто предоставляет государственные или муниципальные услуги.

Оценка социальных проектов осуществляется в соответствии с методическими указаниями, разрабатываемыми Минэкономразвития России. Эти рекомендации касаются оценки эффективности мер поддержки, оказываемых социально ориентированным некоммерческим организациям в Российской Федерации.

Инвестиции социального воздействия (импакт-инвестиции) представляют собой эволюционный шаг в развитии и оценивании социальных программ. Данный подход, опирающийся на успешный международный опыт, активно внедряется в России с 2019 года. Внедрение этого инструмента существенно расширило инструментарий оценки социальных результатов, а государство получило возможность более активно привлекать социальное предпринимательство к решению актуальных общественных задач.

В заключение, проведенный анализ действующего законодательства позволя-

ет выделить ряд проблемных областей, сдерживающих развитие социального предпринимательства в России:

Проведенный анализ позволяет выявить ряд системных проблем, сдерживающих развитие сектора:

1. Размытость понятийного аппарата. Легальное определение «социального предпринимательства» требует уточнения и детализации.

2. Отсутствие прозрачных критериев социальной эффективности. Не разработана унифицированная система оценки реального социального воздействия предприятий, что затрудняет предоставление targeted господдержки.

3. Неопределенность правового статуса. Не закреплено, в каких конкретно организационно-правовых формах могут действовать социальные предприятия и каковы особенности их правового режима.

4. Дефицит комплексного регулирования. Отсутствие отдельного профильного федерального закона приводит к коллизиям и правовой неопределенности.

Для решения выявленных проблем и стимулирования развития социального предпринимательства в России необходимо совершенствовать правовое регулирование данной сферы. В частности, можно предложить такие меры совершенствования правового регулирования названной сферы как:

1. Разработка и принятие федерального закона «О социальном предпринимательстве». Такой закон будет содержать единое и четкое определение социального предпринимательства, официально установить его цели, задачи и принципы, а также закрепить правовой статус социальных предприятий, содержать в себе критерии оценки социальной направленности деятельности того или иного предприятия и конкретизацию условий для получения предприятием статуса «социальное». Помимо этого необходимо законодательно закрепить возможность создания социальных предприятий в определенных организационно-правовых формах, в связи с этим будет конкретизирован их правовой статус и определенные возможности, и пределы их функционирования. Предложенная правовая регламентация способна создать возможность выявления недобросовестных «социальных предпринимателей», использующих такие организации как прикрытие деятельности по получению своей прибыли и иной личной материальной выгоды, достигаемых методами, противоречащими методам социального предпринимательства, то есть случаи незаконного предпринимательства.

2. Как было ранее уже сказано, разработка системы критериев оценки социальной эффективности деятельности предприятий, которая должна быть основана на объективных показателях, отражающих вклад предприятия в решение социальных проблем и достижение общественно полезных целей.

Таким образом, можно сказать, что правовое регулирование социального предпринимательства в России нуждается в системной модернизации. Устранение выявленных пробелов и последовательная реализация предложенных мер – принятие специализированного закона и создание прозрачной системы оценки – позволят сформировать благоприятные условия для роста сектора.

Библиографический список

1. Российская Федерация. Законы. О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации : Федеральный закон № 209-ФЗ : [принят Государственной Думой 6 июля 2007 г. ; одобрен Советом Федерации 11 июля 2007 г.] : (ред. от 31 июля 2025 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2007. – № 31. – Ст. 4006.
2. Калиниченко Д. В. Правовое положение субъектов социального предпринимательства в Российской Федерации и зарубежных странах : диссертация ... кандидата юридических наук. – Саратов, 2019. – (Уточните общее количество страниц).
3. Васюнина М. Л. К вопросу о признаках социального предпринимательства: научная дискуссия и правовое регулирование // Вестник

Московского университета. Серия 6: Экономика. – 2020. – № 3. – С. 182–199.
4. Российская Федерация. Законы. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) : Федеральный закон № 51-ФЗ : [принят Государственной Думой 21 октября 1994 г. ; одобрен Советом Федерации 30 ноября 1994 г.] : (с изм. и доп., вступ. в силу с 1 августа 2025 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1994. – № 32. – Ст. 3301.
5. Деева О. С., Шеметова Н. К. Анализ нормативно-правового регулирования социального предпринимательства в Российской Федерации // Современный ученый. – 2021. – № 6. – С. 304–307.
6. Новый бизнес. Социальное предпринимательство. – URL: http://nb-forum.ru/news/laws/po-zakonu_94d (дата обращения: 05.10.2025).
7. Российская Федерация. Законы. Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации : Федеральный закон № 442-ФЗ : [принят Государственной Думой 23 декабря 2013 г. ; одобрен Советом Федерации 25 декабря 2013 г.] : (ред. от 26 декабря 2024 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2013. – № 52 (ч. 1). – Ст. 7007.
8. Российская Федерация. Подзаконные акты. О порядке осуществления координации деятельности по проведению независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования и общего методического обеспечения проведения указанной оценки : Постановление Правительства РФ № 1202 от 14 ноября 2014 г. // СПС «КонсультантПлюс». – URL: (дата обращения: 05.10.2025).

© Багдасарян А. А., Сандалова В. А., 2026

УДК 796.4(378.147)

К ОБОСНОВАНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРИМЕНЕНИЯ ДЕЛЬФИНОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

EDN QWLYTI

В. А. Бабайцева *Старший преподаватель, ORCID 0009-0009-8823-6985, e-mail: babaytseva.lera@mail.ru,*

Р. Н. Копков *старший преподаватель, ORCID 0009-0000-5144-7388, e-mail: koroni73@yandex.ru,*

А. Ю. Абраменко *студент, e-mail: nastyabramenko15@gmail.com,*

Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Республика Карелия, Россия

TOWARDS SUBSTANTIATION OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF DOLPHIN THERAPY IN WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

V. A. Babaytseva *Postgraduate Student, Senior Lecturer,*

R. N. Kopkov *Senior Lecturer,*

A. Yu. Abramenko *Student,*

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Karelia, Russia

Abstract. The article examines the theoretical and organizational foundations of dolphin therapy as a method of psychophysical rehabilitation for children with disabilities. The history of the method, the main directions of its development, the mechanisms of therapeutic effect, and the specifics of organizing sessions are analyzed. Special attention is paid to the possibilities of using dolphin therapy in the comprehensive rehabilitation of children with autism spectrum disorders, cerebral palsy, Down syndrome, and speech disorders. Contraindications and limitations of the method, as well as the prospects for integrating dolphin therapy into the healthcare system, are considered. It is concluded that dolphin therapy contributes to improving the emotional state, socialization, and sensorimotor development of children, but requires further scientific study and standardization.

Keywords: dolphin therapy; children with disabilities; rehabilitation; animal-assisted therapy; autism; psychophysical correction; sensory stimulation.

В настоящее время во всём мире наблюдается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что обусловливает необходимость поиска эффективных и гуманных методов реабилитации. Наряду с традиционными подходами всё большее внимание уделяется альтернативным методам психофизической коррекции, среди которых особое место занимает дельфинотерапия [1]. Данный метод основан на взаимодействии человека и дельфина в специально организованной среде и рассматривается как форма анималотерапии.

Несмотря на наличие ряда научных публикаций и клинических наблюдений, доказательная база метода остаётся ограниченной и требует дальнейших исследований [1].

В статье использованы преимущественно научные публикации, материалы рецензируемых журналов и специализированные учебные издания. Популярные интернет-источники и медиаматериалы исключены из библиографического списка с целью повышения академической достоверности работы.

Цель статьи – систематизировать теоретические и практические аспекты дельфинотерапии как метода реабилитации детей с ОВЗ. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: проанализировать историю возникновения метода; раскрыть его основные понятия и принципы; определить спектр заболеваний, поддающихся коррекции; охарактеризовать противопоказания и успешные практики применения.

1. Теоретические основы дельфинотерапии

История дельфинотерапии связана с исследованиями американского нейрофизиолога Джона Лилли и клинического психолога Дэвида Натансона. В 1971 году Д. Натансон совместно с антропологом Бетси Смит впервые применил взаимодействие с дельфинами в работе с детьми с синдромом Дауна во Флориде [2]. Наблюдения показали, что общение с дельфинами способствует повышению мотивации, улучшению эмоционального состояния и социальной адаптации детей.

В 1980-х годах исследования британских и американских учёных подтвердили положительное влияние контакта с дельфинами на психоэмоциональное состояние человека [4]. В дальнейшем метод получил распространение в Германии, США, России и Украине. В России дельфинотерапия начала активно развиваться с 1990-х годов, а значительный вклад в развитие научных основ метода внесли специалисты НИЦ «Государственный океанариум» в Севастополе. Дельфинотерапия определяется как альтернативный метод психотерапии и медико-психологической реабилитации, основанный на взаимодействии человека и дельфина под контролем специалистов [3; 5]. В работах С. В. Гундаренко дельфинотерапия рассматривается как психотерапевтический метод эмоциональной коррекции и развития коммуникативной активности детей с ОВЗ [3]. В литературе выделяются два основных направления дельфинотерапии: свободное взаимодействие с животным и специально организованное общение, осуществляемое при участии психолога, врача или педагога [5; 6]. В ходе терапии используются игровые задания, упражнения в воде, тактильный контакт и элементы гидрокинезотерапии.

Исследователи отмечают ряд положительных эффектов дельфинотерапии: снижение тревожности, преодоление самоизоляции, стимуляция речевой активности, развитие сенсомоторных функций и формирование положительного эмоционального фона [4]. Особое значение имеет высокая мотивация ребёнка, возникающая в процессе взаимодействия с животным.

Важную роль в терапии играют специально обученные дельфины – так называемые «дельфины-доктора». Для участия в программах отбираются животные с устойчивым поведением и выраженными коммуникативными способностями. Их обучение осуществляется под руководством тренеров и специалистов по анималотерапии [5; 6].

2. Медицинские аспекты применения дельфинотерапии

Одним из наиболее обсуждаемых вопросов является механизм терапевтического воздействия дельфинов. Согласно ряду исследований, важную роль играет ультразвук, который дельфины используют в процессе эхолокации. Предполагается, что ультразвуковые сигналы оказывают стимулирующее воздействие на нервную систему и способствуют активизации мозговой деятельности [1].

Кроме того, положительное влияние дельфинотерапии объясняется психонейроиммунологическими механизмами. Контакт с дельфином способствует снижению уровня стресса, уменьшению кон-

центрации кортизола и повышению выработки эндорфинов, что положительно влияет на эмоциональное состояние ребёнка [5; 6].

Дельфинотерапия наиболее часто применяется при расстройствах аутистического спектра, детском церебральном параличе, синдроме Дауна, нарушениях речи, слуха и памяти. У детей наблюдается улучшение коммуникативных навыков, повышение концентрации внимания и развитие двигательной активности [4].

Несмотря на положительные эффекты, метод имеет ряд противопоказаний. К ним относятся острые инфекционные заболевания, эпилепсия, тяжёлые психические расстройства, обострение хронических заболеваний и аллергические реакции на морскую среду [5; 6]. Перед началом курса необходима консультация врача и проведение медицинского обследования.

3. Практические аспекты и успешные практики применения дельфинотерапии

Сеанс дельфинотерапии обычно включает несколько этапов: адаптацию ребёнка к водной среде, установление контакта с дельфином, выполнение игровых и двигательных упражнений, а также этап релаксации. В процессе терапии участвуют психолог, врач, тренер дельфинов и инструктор по плаванию [5; 6].

Терапевтические занятия проводятся в специально оборудованных бассейнах с морской водой. Во время сеансов используются мячи, кольца, обручи и другие элементы, стимулирующие двигательную и речевую активность ребёнка.

Ряд исследований и клинических наблюдений указывает на потенциальную эффективность дельфинотерапии в комплексной реабилитации детей с ОВЗ. Так, в Санкт-Петербурге были реализованы программы для детей с расстройствами аутистического спектра, в результате которых у большинства участников отмечалось улучшение коммуникативных навыков и эмоциональной устойчивости [4]. В мире программы дельфинотерапии использовались для снижения тревожности и депрессивных проявлений у детей и взрослых пациентов [5; 6]. Факторами успешности метода являются игровой характер взаимодействия, высокая эмоциональная вовлеченность ребёнка и сочетание психотерапии с гидрокинезотерапией. С педагогической точки зрения дельфинотерапия рассматривается не только как средство эмоционального воздействия, но и как дополнительный инструмент формирования коммуникативных, речевых и социально-бытовых навыков ребёнка. Эффективность занятий во многом определяется включением в программу элементов коррекционной педагогики, наличием чёткой структуры занятия и участием педагога-дефектолога. Важным условием эффективности является индивидуальный подход к каждому пациенту и участие квалифицированных специалистов.

Перспективы развития дельфинотерапии связаны с разработкой единых клинических протоколов, стандартизацией методики и расширением научных исследований. Перспективным направлением является сочетание дельфинотерапии с логопедией, лечебной физкультурой и психологической коррекцией [4].

К организационно-педагогическим условиям эффективности дельфинотерапии относятся систематичность занятий, индивидуализация коррекционной программы, участие педагога-дефектолога, сочетание эмоциональной стимуляции с речевыми и коммуникативными упражнениями, а также фиксация динамики развития ребёнка в процессе педагогического наблюдения.

Заключение

Проведённый теоретический анализ отечественных и зарубежных источников позволяет сформулировать следующие выводы:

Во-первых, в рассмотренной литературе дельфинотерапия преимущественно описывается как метод психоэмоциональ-

ной коррекции, тогда как её педагогическая составляющая остаётся концептуально недостаточно разработанной. Большинство авторов фиксируют положительные эффекты в виде снижения тревожности, повышения мотивации и коммуникативной активности, однако чёткие критерии педагогической эффективности (перенос навыков, структура занятия, роль взрослого) в источниках представлены фрагментарно.

Во-вторых, выявлено существенное противоречие: с одной стороны, высокая востребованность дельфинотерапии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, ДЦП и синдромом Дауна; с другой стороны – низкий уровень стандартизации метода, разрозненность диагностического инструментария и отсутствие контрольных групп в большинстве исследований. Данное обстоятельство не позволяет однозначно оценить степень доказательной эффективности метода и ограничивает интерпретацию результатов рамками клинических наблюдений и экспертных оценок.

В-третьих, с позиции педагогической науки ключевым фактором успешности дельфинотерапии является не только сенсорное и эмоциональное воздействие, но и формирование у ребёнка устойчивого познавательного мотива, связанного с взаимодействием с дельфином. Именно этот мотив может быть использован педагогом-дефектологом в качестве основы для развития произвольного внимания, подражания, речевой инициативы и социально-бытовых навыков.

В-четвёртых, на основе анализа литературных данных представляется целесообразной разработка минимальных организационно-педагогических требований к проведению дельфинотерапии: продолжительность курса не менее 8–10 структурированных сеансов; участие педагога-дефектолога или логопеда наряду с психологом и тренером; ведение дневника педагогических наблюдений с фиксацией целевых поведенческих изменений. Без соблюдения перечисленных условий дельфинотерапия сохраняет преимущественно статус дополнительной мотивационной практики, а не полноценного элемента коррекционно-педагогической работы.

В-пятых, дельфинотерапия не может заменять системную логопедическую, дефектологическую или поведенческую терапию. Её оптимальная роль в системе образования и реабилитации заключается во вспомогательной мотивационной функции в структуре комплексной абилитационной программы. Такой подход позволяет снизить сопротивление ребёнка коррекционному воздействию и создать положительный эмоциональный фон для более эффективной работы специалиста.

Таким образом, дельфинотерапия может рассматриваться как дополнительный компонент комплексной психолого-педагогической и реабилитационной помощи детям с ОВЗ. Эффективность метода определяется не только эмоциональным взаимодействием с животным, но и качеством организации коррекционно-педагогического сопровождения. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку единых критериев оценки эффективности и стандартизацию методики.

Библиографический список

1. Marino L., Lilienfeld S. Dolphin-Assisted Therapy: More Flawed Data and More Flawed Conclusions // Anthrozoös. 2007.
2. Nathanson D. E. Long-term effectiveness of dolphin-assisted therapy for children with severe disabilities // Anthrozoös. – 1998. – Vol. 11, No. 1. – P. 22–32.
3. Гундаренко С. В. Обычные дельфины для «необычных» детей. Из опыта работы психолога-дельфинотерапевта (практические рекомендации для родителей). – 2019. – 90 с.
4. Каладзе Н. Н., Чумак А. В. Место дельфинотерапии в реабилитации детей, больных ранним детским аутизмом // Вестник физиотерапии и курортологии. – 2011. – № 4. – С. 203–206.
5. Шарафиева А. Э., Кувшинова И. А. Анималотерапия в коррекционной работе с детьми ОВЗ // Гуманитарные научные исследования. 2019. № 6 [Электронный ресурс]. URL:

https://human.snauka.ru/2019/06/25957 (дата обращения: 21.05.2026).
6. Зыков А. А., Васильева А. Е., Давыдова Е. Ю. Методологическая разработка содержания и оценки влияния курса «Адаптивное плавание с дельфинами» на детей с РАС // Аутизм и нарушения развития 2021. Т. 19. № 4. С. 40–49.

© Бабайцева В. А., Копков Р. Н., Абраменко А. Ю., 2026

УДК 376.36

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

EDN FJEMSB

М. И. Бредихина

Е. В. Крылова

Студентка, ORCID: 0009-0001-6813-4721,
e-mail: mari.bredikhina@bk.ru,
научный руководитель,
кандидат педагогических наук, доцент,
Смоленский государственный университет,
г. Смоленск, Россия

FORMS AND METHODS OF SPEECH THERAPY WORK ON THE FORMATION OF PHONEMIC PERCEPTION IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

M. I. Bredikhina
E. V. Krylova

Student,
Academic Supervisor,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Smolensk State University,
Smolensk, Russia

Abstract. The article considers the organization of speech therapy work aimed at overcoming disorders of phonemic perception in senior preschool children with general speech underdevelopment. The relevance of the topic is determined by the importance of phonemic processes for pronunciation, vocabulary, grammar and preparation for literacy. The article describes frontal, microgroup and individual forms of work, as well as methods for developing auditory attention, phonemic hearing, phonemic perception, sound analysis and synthesis. Special attention is paid to the gradual complication of tasks, game techniques and cooperation between specialists and parents.

Keywords: phonemic perception; general speech underdevelopment; senior preschool age; speech therapy work; phonemic hearing; sound analysis; correctional education; speech development.

Одним из важных направлений логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), является формирование фонематического восприятия. Недостаточная сформированность фонематических процессов приводит к трудностям различения и узнавания звуков речи, нарушениям звукопроизношения, затруднениям при овладении звуковым анализом слова и в дальнейшем может стать причиной возникновения нарушений письменной речи.

Значимость данной проблемы подтверждается требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, предусматривающего создание условий для полноценного речевого развития детей [5].

В работах Р. Е. Левиной фонематическое восприятие рассматривается как важнейшая составляющая речевого развития ребенка. Автор отмечала, что у детей с общим недоразвитием речи «недостаточно сформированы процессы слухового различения фонем, что отрицательно влияет на развитие всех компонентов речевой системы» [4]. Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина также подчеркивают, что «успешность коррекционной работы во многом зависит от своевременного развития фонематических процессов и правильной организации логопедической помощи» [6].

В дошкольных образовательных организациях коррекционная работа с детьми, имеющими ОНР, осуществляется преимущественно в условиях групп компенсирующей направленности для детей с ТНР. Специфика работы таких групп заключается в сочетании образовательных и коррекционных задач, а также в систематическом использовании специальных методов развития речи.

Логопедическая работа с дошкольниками, имеющими ОНР, должна строиться с учетом структуры речевого дефекта, уровня сформированности фонематических функций и индивидуальных особенностей ребенка. Как отмечают Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина, «эффективность коррекционного воздействия во многом определяется правильным выбором организационных форм и методов обучения, обеспечивающих постепенное формирование фонематических процессов» [4; 6].

Традиционно в логопедической практике используются фронтальные, подгрупповые и индивидуальные занятия. Каждая из указанных форм имеет собственные задачи и возможности при формировании фонематического восприятия.

Фронтальные занятия направлены на развитие слухового внимания, фонематического слуха и речевой активности детей. По мнению Т. Б. Филичевой, именно фронтальные формы работы «позволяют наиболее эффективно использовать различные речевые игры и упражнения, направленные на различение и сравнение звуков речи» [7]. Работа строится по принципу постепенного усложнения заданий: от выделения отдельных звуков к их различению и последующему звуковому анализу слов.

Особое место на фронтальных занятиях занимает игра. Л. С. Выготский и Д. Б. Эльконин рассматривали игру как «ведущий вид деятельности дошкольника, обеспечивающий наиболее благоприятные условия для развития психических процессов ребенка» [2; 8]. Использование игровых упражнений способствует повышению мотивации детей и позволяет в доступной форме формировать навыки слухового различения звуков.

Наряду с фронтальной работой широко используются занятия в группах. По данным Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной, работа в небольших группах «обеспечивает более активное участие каждого ребенка в выполнении заданий и создает благоприятные условия для развития речевого взаимодействия» [7]. На групповых занятиях применяются упражнения на различение фонем, определение места звука в слове, элементарный звуковой анализ и синтез. Эффективными являются игровые задания «Угадай звук», «Поймай ошибку», «Какой звук потерялся?», позволяющие закреплять сформированные навыки в практической деятельности.

Важное значение имеют индивидуальные занятия. Р. Е. Левина отмечала, что индивидуальная работа «особенно необходима детям с выраженными нарушениями фонематического восприятия и звукопроизношения» [4]. На таких занятиях осуществляется постановка и автоматизация звуков, проводится артикуляционная гимнастика, используются специальные упражнения на развитие фонематического слуха и навыков звукового анализа.

По мнению В. И. Бельтюкова, формирование правильной артикуляции «тесно связано с развитием фонематического восприятия, поскольку четкие артикуляционные уклады способствуют более точному различению звуков речи на слух» [1]. В связи с этим работа над артикуляционной стороной речи рассматривается как важный компонент формирования фонематических процессов.

Для развития фонематического восприятия используются различные методы коррекционного воздействия. Среди них особое место занимают методы развития слухового внимания и слуховой ориентировки, направленные на обучение ребенка

различению неречевых звуков, определению источника звука, восприятию различных акустических характеристик.

Н. С. Жукова отмечала «необходимость комплексного развития фонематических процессов у дошкольников, включающего работу над слуховым вниманием, фонематическим слухом и навыками звукового анализа» [3]. В процессе коррекционной работы дети учатся различать близкие по звучанию фонемы, выделять заданный звук в слове, определять количество звуков и слогов. Для формирования навыков звукового анализа используются схемы слов, фишки и другие наглядные средства.

Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина отмечают, что «развитие фонематического восприятия должно осуществляться поэтапно: от различения неречевых звуков к формированию навыков звукового анализа и синтеза» [6]. Такая последовательность обеспечивает постепенное усложнение деятельности ребенка и способствует более прочному усвоению речевых навыков.

Важным условием эффективности коррекционной работы также является взаимодействие логопеда, воспитателя и семьи ребенка. Закрепление навыков, сформированных на занятиях, невозможно без систематической работы в домашних условиях. Родители участвуют в выполнении рекомендаций специалиста, помогают ребенку закреплять правильное произношение и поддерживают его речевую активность.

Таким образом, формирование фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи представляет собой сложный и последовательный процесс, включающий использование различных организационных форм и методов логопедической работы. Наиболее эффективные результаты достигаются при сочетании фронтальных, групповых и индивидуальных занятий, поэтапном развитии фонематических процессов и активном взаимодействии всех участников коррекционно-образовательного процесса.

Библиографический список

1. Бельтюков, В. И. Диалектика в современных научных исследованиях / В. И. Бельтюков // Специальная педагогика и специальная психология : современные методологические подходы : коллективная монография / под ред. Т. Г. Богдановой, Н. М. Назаровой. – Москва : ЛОГОМАГ, 2013. – С. 141–145.
2. Выготский, Л. С. Психология развития : избранные работы / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2025. – 281 с.
3. Жукова, Н. С. Логопедия : основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева ; под ред. Л. А. Кондрашовой. – Москва : Эксмо, 2011. – 228 с.
4. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : Советские учебники, 2025. – 368 с.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155.
6. Филичева, Т. Б. Основы дошкольной логопедии / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова. – Москва : Эксмо, 2018. – 320 с.
7. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
8. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – Москва : Советские учебники, 2025. – 476 с. – ISBN 978-5-907844-72-8.

© Бредихина М. И., Крылова Е. В., 2026

УДК 376

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

EDN DZJZYP

А. С. Вайтекайтис
Студентка,
e-mail: 89002289062av@gmail.com,

Е. А. Колодовская
научный руководитель,
кандидат педагогических наук, доцент,
e-mail: anastasiya-sml@yandex.ru,
Смоленский государственный университет,
г. Смоленск, Россия

SOME ASPECTS OF THE FORMATION OF NOUN INFLECTION SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

A. S. Vaitekaitis
Student,

E. A. Kolodovskaya
Scientific Supervisor,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Smolensk State University,
Smolensk, Russia

Abstract. The article discusses the actual problem of forming noun inflection skills in preschoolers with General speech underdevelopment. The purpose of the work is to analyze methodological approaches to speech therapy, which allows us to identify the main features of the formation of inflection skills in children of this category. The results of the analysis show that there are classical techniques, a system of work using didactic games, visual materials, information and communication technologies. The data obtained can serve as a basis for choosing areas of speech therapy to overcome the difficulties of noun inflection in preschoolers with General speech underdevelopment.

Keywords: noun inflection; correctional work; areas of speech therapy work; General speech underdevelopment; preschool children.

Словоизменение – это процесс изменения слов при помощи окончаний или склонения имен существительных и прилагательных. Для детей дошкольного возраста наибольшие сложности представляют падежные формы существительных в родительном и дательном падеже множественного числа, согласование существительных с другими частями речи.

У детей с общим недоразвитием речи возникают нарушения всех компонентов речевой системы (лексики, грамматики, фонетики и связной речи) при нормальном слухе и интеллекте.

Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова отмечают, что овладение грамматическими категориями, в том числе и навыками словоизменения, у дошкольников с общим недоразвитием речи происходит по такому же принципу, как и у нормально развивающихся детей, но занимает больше времени. У детей данной категории возникают сложности с усвоением синтаксических и морфологических обобщений, что приводит к нарушению грамматического строя речи [3, с. 15].

Изучением различных методических подходов к диагностике и коррекционной работе, направленной на формирование грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи, занимались исследователи: Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Н. В. Нищева, Н. В. Серебрякова, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева и др.

Актуальность исследования заключается в том, что в последнее время все чаще наблюдается увеличение количества детей с общим недоразвитием речи. При этом дошкольникам не всегда удается к моменту поступления в школу освоить необходимые элементы языковой системы, что затрудняет процесс дальнейшего обучения. Поэтому насущным остается вопрос поиска эффективных направлений, методов и приемов коррекционной работы.

Цель статьи провести анализ различных методических подходов к формированию навыков словоизменения существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи. На основе результатов определить направления логопедической работы.

Анализ проводился на основе таких критериев: последовательность сформулированных направлений работы, наличие речевого и наглядного материала, использование игровых приемов работы и средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Основоположниками классических приемов формирования грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи являются Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова и Н. В. Нищева.

Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова предлагают проводить логопедическую работу поэтапно с постепенным усложнением материала: вначале отрабатываются продуктивные модели, затем менее продуктивные. На завершающем этапе авторы предлагают закрепить полученные навыки.

Исследователи выделяют следующие направления формирования словоизменения существительных:

1. Формирование умения различать существительные именительного падежа единственного и множественного числа.

2. Формирование умения различать беспредложные конструкции в единственном числе в такой последовательности: винительный, родительный, дательный и творительный падеж.

3. Формирование навыка использования предложно-падежных конструкций.

4. Закрепление беспредложных конструкций во множественном числе.

5. Формирование умения использовать предложно-падежные конструкции во множественном числе [3, с. 127].

В методике содержатся дидактические игры, речевой материал и наглядные изображения для отработки навыков по каждому из перечисленных выше направлений [3, с. 136].

Н. В. Нищева предлагает проводить работу по формированию навыков словоизменения существительных последовательно, опираясь на онтогенетический принцип. В своем пособии автор предлагает задания, игры и упражнения, которые помогают педагогу. Также в методике содержатся грамматические стихи. Их можно использовать не только как речевой материал для заданий, но и для кинезиологических упражнений [6, с. 4].

Г. Т. Махамутахунова в коррекционной работе опирается на практический опыт и предлагает рекомендации по эффективному преодолению сложностей формирования навыков словоизменения.

Г. Т. Махамутахунова использует в работе по формированию словоизменения существительных такие направления:

1) дифференциация существительных именительного падежа в единственном и множественном числе;

2) беспредложные конструкции в единственном числе;

3) предложно-падежные конструкции в единственном числе.

Автор использует игры и упражнения, предлагает примерный речевой материал для работы по заданным направлениям [5].

Е. М. Косинова, Т. Б. Уварова предлагают наглядно-игровые средства и приемы для формирования грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Е. М. Косинова использует в работе авторские грамматические тетради. Зада-

ния в них расположены по степени усложнения. Упражнения помогают ребенку отработать навыки употребления существительных в различных падежах (беспредложные и предложно-падежные конструкции). Каждое задание содержит не только речевой материал, но и наглядный. Использование игровых приемов помогает ребенку легче усваивать информацию [2, с. 5].

Т. Б. Уварова в своем диссертационном исследовании анализирует использование наглядно-игровых средств в процессе работы над грамматическим строем (в том числе и словоизменением существительных) дошкольников с общим недоразвитием речи. Автор приводит усложняющийся материал, исследует возможность использования вербальных и наглядно-игровых средств одновременно для отработки каждого конкретного грамматического явления [9].

А. Р. Лащенко, Н. В. Гаркуша в основу коррекционной работы закладывают положения о ведущем виде деятельности для дошкольников. В ходе своего исследования авторы выяснили, какие ошибки словоизменения существительных характерны для дошкольников с общим недоразвитием речи:

1) внутрипадежные и межпадежные замены окончаний;

2) ошибки определения числа и рода;

3) неправильное употребление предложных конструкций;

4) ошибки в окончаниях (самые распространенные);

5) различение форм именительного и винительного падежа единственного числа;

6) ошибки при словоизменении существительных среднего рода.

Авторы предлагают следующие направления работы: совершенствование навыков изменения существительных по падежам и числам; совершенствование согласования существительных с другими частями речи. Вначале происходит усвоение простых форм словоизменения, затем более сложных. Для закрепления материала необходимо многократное повторение, опора на зрительный и слуховой анализаторы (наглядность, наводящие вопросы), использование игровых приемов. Исследователи отмечают, что работу нужно проводить на подгрупповых занятиях, с использованием заранее подготовленных конспектов, включающих предложенные игры и упражнения. Для достижения положительного результата к работе предлагается привлекать родителей и педагогов, которые работают с детьми с общим недоразвитием речи [4].

О. В. Сапрыкина, Н. С. Алпатова, Е. П. Фуреева, И. А. Ульянова предлагают проводить работу по формированию навыков словоизменения существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности.

О. В. Сапрыкина указывает, что в работу по формированию словоизменения существительных следует проводить поэтапно: продуктивные модели, менее продуктивные, затем их закрепление. Автор выделяет также следующую последовательность в работе: формирование словоизменения на уровне словосочетания, предложения и связной речи. Закрепление моделей словоизменения предлагается закреплять в игровой форме при помощи упражнений [8].

Н. С. Алпатова, Е. П. Фуреева, И. А. Ульянова предлагают использовать серию занятий для развития грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. Для отработки навыков словоизменения используются такие занятия: «Падежные конструкции. Родительный падеж» или «Падежные конструкции. Винительный падеж» и др. В процессе занятий по заданным темам авторы предлагают использовать игровые упражнения [1].

А. В. Бахина, К. Е. Павлова используют в коррекционной работе информационно-коммуникационные технологии. Авторы в ходе исследования навыков слово-

изменения у дошкольников с общим недоразвитием речи определили ряд умений, которые необходимо сформировать в процессе коррекционной работы:

- умение дифференцировать существительные именительного падежа в единственном и множественном числе;
- умение использовать беспредложные конструкции в единственном и множественном числе.

Исследователи предлагают комплекс упражнений, которые представлены в виде презентаций. За основу взяты рекомендации Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой. Задания расположены по принципу усложнения материала [7].

Таким образом, анализ представленных выше методических подходов показывает, что все исследователи сходятся во мнении о проведении последовательной и поэтапной работы по формированию навыков словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи, но используют различные направления, средства и приемы.

Авторы статьи, опираясь на рекомендации, предлагают проводить логопедическую работу по формированию навыков словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи по следующим направлениям:

1) дифференциация беспредложных форм единственного и множественного числа;
2) беспредложные формы единственного числа;
3) предложно-падежные формы единственного числа;
4) беспредложные формы множественного числа;
5) предложно-падежные формы множественного числа.

Логопедическая работа должна проводиться последовательно: сначала отрабатываются продуктивные модели, затем менее продуктивные.

Формирование навыков словоизменения лучше проводить с использованием наглядного материала (наглядные пособия, изображения, схемы-модели, мультимедийные презентации и т.д.) и игровых приемов (дидактические игры, упражнения, интерактивные игры). Применение таких средств и приемов помогает лучше закреплять отрабатываемые грамматические формы.

Следует отметить, что использование средств ИКТ требует от педагога соблюдения норм СанПин, которые регламентируют время и способы взаимодействия детей с компьютером или интерактивной доской.

Таким образом, представленный материал поможет специалистам при выборе направлений работы по формированию навыков словоизменения существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Библиографический список

1. Алпатова Н. С., Фуреева Е. П., Ульянова И. А. Формирование речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в игровой деятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 3. – С. 92–96.
2. Косинова Е. М. Грамматическая тетрадь № 1 для занятий с дошкольниками. – М.: Сфера, 2026. – 32 с.
3. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: Союз, 1999. – 160 с.
4. Лащенко А. Р. Логопедическая работа по развитию словоизменения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня / А. Р. Лащенко, Н. В. Гаркуша // Голос и коммуникации в современном мире: Материалы научно-образовательной конференции, посвященной Международному дню логопеда, Хабаровск, 14 ноября 2019 года / под ред. Н. А. Калугиной, Е. А. Лариной. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2020. – С. 77–83.
5. Махамутахунова Г. Т. Формирование системы словоизменения существительных у детей с ОНР. URL: https://urok.1sept.ru/publication/134769 (дата обращения 25.05.2026)
6. Нищева Н. В. Формирование грамматического строя речи у детей дошкольного возраста. СПб.: Детство-Прес, 2022. – 48 с.

7. Павлова К. Е. Использование мультимедийных средств в процессе развития словоизменения у детей с общим недоразвитием речи (III уровень) / К. Е. Павлова, А. В. Бахина // Студенческая наука XXI века. – 2015. – № 2(5). – С. 92–96.
8. Сапрыкина О. В. Формирование словоизменения имён существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / О. В. Сапрыкина, Л. Н. Витязь, С. Я. Комарова // Молодой ученый. – 2016. – № 24(128). – С. 512–514.
9. Уварова Т. Б. Формирование грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи на основе применения наглядно-игровых средств: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Уварова Татьяна Борисовна. – Москва, 2011. – 24 с.

© Вайтекайтис А. С., Колодовская Е. А., 2026

УДК 373.2 + 37.018.1

ВОВЛЕЧЕНИЕ ОТЦОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

EDN EAEAMR

Е. Ю. Герасимова *Воспитатели, ORCID 0009-0008-6338-8977, e-mail: katya040685@mail.ru,*

О. Г. Хлупина *ORCID 0009-0009-0645-6520, e-mail: oksana260977@gmail.com, Детский сад № 115, г. Череповец, Вологодская область, Россия*

INVOLVING FATHERS OF PRESCHOOL-AGED CHILDREN IN THE EDUCATIONAL PROCESS

E. Yu. Gerasimova *Teachers,*

O. G. Khlupina *Kindergarten No. 115, Cherepovets, Vologda Oblast, Russia*

Abstract. This article substantiates the need to engage fathers in the educational process of preschool educational institutions, drawing on data from psychological and pedagogical research. Practical tools and pedagogical diplomacy techniques are proposed to overcome barriers (employment, stereotypes, and maternal overprotection).

Keywords: father involvement; preschool education; paternal competence; pedagogical diplomacy; forms of work with parents.

Ещё полвека назад роль отца в воспитании часто сводилась к функции «добытчика» и «контролёра на дальних подступах». Считалось, что основная эмоциональная и развивающая нагрузка лежит на матери. Однако исследования второй половины XX века перевернули эти представления. Учёные доказали неоспоримый факт: дети, с которыми папы активно занимаются с ранних лет, вырастают более стрессоустойчивыми, самостоятельными и успешными в социальной и когнитивной сферах.

Крупнейшие мировые психологи и социологи – от Эриха Фромма до Игоря Кона – сходились во мнении, что отец не просто «помощник» мамы. Он является проводником в мир социальных законов, дисциплины и порядка. Как точно заметил профессор Кембриджского университета, отец – это «уникальный катализатор социальной и когнитивной зрелости ребёнка», а не просто «запасной игрок» на скамейке родительства [1; 3; 4; 6].

Сегодня перед педагогами дошкольного образования стоит важная задача: вернуть мужчину в воспитательный процесс, но сделать это аккуратно, без давления, с учётом занятости, гендерных стереотипов и психологических защит, которые нередко демонстрируют как сами отцы, так и матери.

Отечественные и зарубежные исследования убедительно показывают, что участие отца в жизни ребёнка – это не опция, а необходимое условие полноценного развития. Рассмотрим ключевые тезисы:

Эрих Фромм (немецкий социолог и психотерапевт) подчёркивал: «Отец представляет собой другой полюс человеческого существования... Он – тот, кто учит ребёнка, показывает ему дорогу в мир... Отец – носитель закона и порядка, дисциплины и автономии» [6, с. 78]. Эта мысль фиксирует принципиальное отличие отцовской функции от материнской: если мать даёт безусловную любовь и принятие, то отец вводит ребёнка в систему правил и социальных ожиданий.

Игорь Кон – советский и российский социолог, сексолог – в своих фундаментальных работах «Мужчина в меняющем-

ся мире» и «Мальчик – отец мужчины» проанализировал феномен «нового отцовства» и пришёл к выводу: «Исследовательские данные ясны: отцы многое значат в жизни своих детей. Любовь, внимание и забота ответственного отца не могут быть заменены ничем другим» [3, с. 215; 4, с. 342].

Жан Пиаже и Юлия Гиппенрейтер, представляя разные научные школы, сходились в одном: участие отца критически важно для формирования у ребёнка уверенности в себе и психологической устойчивости. В работах Гиппенрейтер неоднократно подчёркивалось, что именно фигура отца часто даёт ребёнку ощущение защищённости и опоры при столкновении с внешним миром [2; 5].

Таким образом, включение отцов в воспитательный процесс – это не дань педагогической моде, а опора на эмпирически подтверждённые закономерности развития личности. Включение отцов в воспитательный процесс – это не дань педагогической моде, а опора на эмпирически подтверждённые закономерности развития личности.

Опираясь на многолетний опыт педагогов-практиков, можно выделить семь наиболее эффективных форматов работы, которые учитывают психологические особенности мужской аудитории и уважают её временные ресурсы.

1. **«Совет отцов» вместо родительского чата.** Создайте отдельную рабочую группу в мессенджере, где обсуждаются только хозяйственные и организационные вопросы. Без флуда и «сантиментов» – только четкие задачи. Это дает мужчинам ощущение значимости и реального управления процессом.
2. **Субботние активности.** Проводите тематические встречи в выходные. Не лекции, а действо: эстафеты, сборка моделей LEGO, простые физические опыты. Папа приходит не «сидеть», а «делать».
3. **Походы и пикники.** Организуйте мини-экскурсии на природу, где папы становятся главными проводниками: учат разводить костер (безопасно), ставить палатку или пользоваться компасом. Здесь мужчина чувствует себя экспертом.
4. **Онлайн-челленджи.** Запустите флешмобы в закрытых группах с хештегами: #ПапаСпортсмен (зарядка), #ПапаГотовит (завтрак), #ЧитаемсПапой. Это отличный способ вовлечь даже самых занятых, ведь это занимает 5–10 минут вечером, но создает видеозапись взаимодействия.
5. **QR-квесты.** Превратите рутинный уход домой в игру. Папа сканирует код в раздевалке и получает микро-задание на вечер («Найди по дороге 3 квадратных предмета»). Это ненавязчиво структурирует время общения отца и ребенка.
6. **Интеллектуальный Квиз.** Проведите викторину типа «Что? Где? Когда?» для команд пап. Вопросы – по детским сказкам и логике. Дети становятся болельщиками. Это весело, азартно и разрушает барьер «серьезного взрослого».
7. **Брошюры нового поколения.** Если папа физически не может прийти, дайте ему брошюру. Но она должна кардинально отличаться от «женских» памяток: четкая инфографика, юмор, список конкретных действий и ни одной лишней строчки. Такой формат уважает его время.

Педагоги, работающие в этом направлении, часто сталкиваются с типичными трудностями: «папы вообще не приходят», «приходят, но молчат», «мамы не подпускают пап к саду». Преодоление этих барьеров требует особой тактики:

1. **Адресность.** Обращаться лично к каждому отцу по имени и с конкретным запросом. Общее объявление игнорируется, личное приглашение – работает.
2. **Гибкость вместо жёсткого времени.** Вместо «Ждём всех в четверг в 17:00»

предлагать альтернативные формы участия или выполнение заданий в удобное для мужчины время.

3. **Чёткая роль с первых секунд.** Как только папа появился на мероприятии, ему даётся конкретная понятная функция. Это снимает тревожность и включает его в деятельность немедленно.
4. **Запрет на критику.** Никогда не критиковать отцов в присутствии детей и других родителей. Даже конструктивные замечания подаются в частном порядке и в форме предложения, а не указания.

Можно применять специальные психологические приёмы:

- *«Секретное мужское поручение»* – передача организационной информации или инвентаря строго через отца, минуя маму.
- *«Домашнее задание для двоих»* – задания на выходные, где формулировка исключает участие мамы. Пример: «Ребята, в понедельник мы ждём от вас рассказ о том, какую мужскую работу по дому вы сделали вместе с папой».
- *«Публичный комплимент отцу перед мамой»* – когда ребёнка забирают оба родителя, воспитатель обращается к маме, хваля отца. Это мотивирует мужчину держать планку и одновременно снижает гиперопеку со стороны матери.

Вовлечение отцов в воспитательный процесс – это не разовая акция и не способ разгрузить воспитателей. Это стратегическое направление работы дошкольной организации, опирающееся на солидную научную базу и подтверждённую практикой эффективность. Используя современные, уважительные и игровые форматы общения, педагоги могут превратить мужчину из пассивного наблюдателя в активного соавтора детства.

Главное – помнить: отцы приходят туда, где их ждут, ценят, дают пространство для мужской инициативы и не оценивают их по материнским критериям.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. – Москва : Эксмо, 2003. – 512 с.
2. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребёнком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : АСТ, 2016. – 304 с.
3. Кон, И. С. Мальчик – отец мужчины / И. С. Кон. – Москва : Время, 2009. – 704 с.
4. Кон, И. С. Мужчина в меняющемся мире / И. С. Кон. – Москва : Время, 2009. – 496 с.
5. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже ; перевод с французского. – Москва : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.
6. Фромм, Э. Искусство любить / Э. Фромм ; перевод с английского. – Москва : АСТ, 2019. – 224 с.
7. Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм ; перевод с английского. – Москва : АСТ, 2020. – 256 с.
8. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Академический Проект, 2006. – 768 с.

© Герасимова Е. Ю., Хлупина О. Г., 2026

УДК 377.12

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

EDN HNDJJP

Ю. В. Данько

Преподаватель,
ORCID 0000-0001-5958-9866,
e-mail: bonifacius-zs@yandex.ru,
Севастопольский архитектурно-строительный техникум,
г. Севастополь, Россия

IMPROVING FOREIGN LANGUAGE SKILLS OF FUTURE MID-LEVEL TECHNICAL SPECIALISTS YURI V. DANKO

Yu. V. Danko

College Teacher,
Sevastopol College of Architecture and Construction,
Sevastopol, Russia

Abstract. The development of foreign language competence of a specialist is an urgent task of professional education, which should contribute to the expansion of professional opportunities when working with professionally oriented texts. The purpose of the study was to improve the foreign language competence of technical secondary vocational education students, implemented in the form of experimental work among students of target groups. The experimental work was carried out in the same conditions over two academic years and established the positive dynamics of teaching a foreign language using corpus analysis technologies.

Keywords: secondary vocational education; foreign language teaching in secondary vocational education; foreign language competence; experimental work.

Подготовка по иностранному языку в учреждениях среднего профессионального образования относится к одной из общих компетенций специалиста, поскольку согласно ФГОС СПО необходимо овладеть иноязычным профессионально ориентированным дискурсом в виде работы с источниками по специальности. Следовательно, вопрос результирующего уровня подготовленности выпускника СПО в иностранном языке является актуальным и требует оценки. Однако к настоящему времени не сложилось единого мнения о таком уровне подготовленности, но считают, что усреднённым уровнем иноязычной компетенции по окончании коллежда или техникума по программам среднего звена станет достижение порогового уровня (B1), который позволит овладеть базовыми коммуникативными навыками и обеспечит способность работать с аутентичными источниками по специальности.

На предварительном этапе уточнено ключевое понятие – «иноязычная компетенция» – в виде обобщения различных авторских понятий. Она определяется как «сумма знаний о структуре иностранного языка, его компонентах и грамматических явлениях, коммуникативные навыки, необходимые для решения технических вопросов, а также знания грамматических конструкций в технической литературе» [1], «использование иностранного языка в межличностном общении и профессиональной деятельности» [2], либо «владение иностранным языком на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность» [3]. Обобщённо, иноязычная компетенция специалиста устанавливается суммой сформированных знаний, умений и иноязычных навыков, переведённых в практический опыт, и её основой должна стать способность к профессиональной коммуникации.

На этапе предварительной диагностики были выбраны целевые группы исследования, которыми стали 242 студента 1–4 курса специальностей 07.02.01 Архитектура, 08.02.01 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений и 21.02.19 Землеустройство в рамках дисциплин «Иностранный язык» (ОИЯ) и «Иностранный язык (профессиональный)» (ПИЯ) в соответствии с профилем подготовки. Объём основной (экспериментальной) части составил 211 пар по английскому языку на 1–4 курсах в 2024–2026 годах: 212 часов по дисциплине ОИЯ на 1–2 курсах, и 210 часов по дисциплине ПИЯ на 3–4 курсах. Проведена первичная диагностика, результаты которой установили типичные ошибки студентов:

1. Для групп 1-х курсов это прежде всего проблема с глаголами: незнание системы глагольных времён английского языка и особенностей основных глагольных форм (не менее 65 %); кроме этого отмечаются незнание типов вопросительных предложений (не менее 60 %), степеней сравнения прилагательных и наречий, а также образования множественного числа имён существительных (не менее 50 %).

2. Для групп 2–4-х курсов основная проблема также состоит в неумении правильно определить необходимую глагольную форму (не менее 50 % всех ответов содержат ошибки на образование сложных временных форм). Хотя в целом, присутствует знание системы временных форм английского языка.

3. Общее понимание иноязычного профессионального текста показали примерно 60 % студентов всех групп, и к числу наиболее типичных ошибок в понимании прочитанного можно отнести неумение понять смысл вопроса, перефразированного другими словами; неверное построение ответа, либо односложный ответ; несоблюдение логических частей при написании краткого резюме; чрезмерное использование вводных слов вне контекста (вводного смысла); нарушение синтаксиса; часто некорректное использование временных форм глаголов (особенно перфектных); неверная пунктуация (например, запятые в придаточных предложениях).

Основой формирующего (экспериментального) этапа стали практические занятия по иностранному языку в двух блоках (двух дисциплинах):

Блок 1. «Иностранный язык» (ОИЯ) предполагал формирование теоретического компонента в области овладения определённым объёмом грамматических правил английского языка, ознакомление с иноязычной лексикой и основными реалиями, отработку нового материала и его закрепление, формирование коммуникативных навыков на основе разработанных упражнений. Каждое практическое занятие включало работу с теоретическим материалом учебника, а именно: первичное ознакомление с грамматикой и лексикой по теме; далее изучался предложенный преподавателем материал в виде презентации, содержащей рассматриваемые грамматические и лексические явления, затем реализовывалась непосредственно работа с лексикой и грамматикой: чтение текста индивидуально, парная работа с диалогом и групповая работа в выполнении лексических упражнений. Закрепление предполагало обобщение лексики и грамматики в виде нескольких дидактических упражнений на изучаемую грамматическую тему, связанную с лексикой, и объясните правила морфологии и синтаксиса в них.

Блок 2. «Иностранный язык в профессиональной деятельности» (ПИЯ) предполагал профессионально ориентированный характер, а именно: формирование лексического запаса по специальности и обучение работе с иноязычным профессиональным текстом, отработку лексики и её закрепление на основе разработанных упражнений. Занятие строилось похожим образом, однако основное внимание по данной дисциплине уделялось непосредственно чтению текстов и выполнению лексических упражнений на их основе, как например: а) вставьте верное слово;

б) подберите синонимы к выделенным словам; в) подберите соответствие описания к термину; г) составьте план текста; д) составьте краткое резюме текста (на 100–150 слов).

Результаты опытно-экспериментальной работы основывались на сравнении позитивной динамики развития иноязычной компетенции студентов на констатирующем и контрольном этапах в форме анализа и обобщения динамики количественных и качественных изменений в рамках итоговой диагностики. Общие результаты представлены в таб. 1.

Таблица 1

Качественные показатели сравнения констатирующего и контрольного этапов

Лексика и грамматика (тест), %		Профессиональный текст (понимание), %	
Констатация	Контроль	Констатация	Контроль
45,87	66,53	53,72	65,29

Результаты контрольного этапа по лексике и грамматике установили повышение качества иноязычной подготовки (на лексико-грамматическом уровне) на 20,66 %, особенно высокая динамика отмечена среди студентов первых курсов – повышение результатов составляло вплоть до 22 %. Повышение содержательного критерия стало возможным благодаря выполнению лексико-грамматичеких заданий, однако низкие результаты студентов первого курса изначально были обусловлены большим числом студентов с изначально низкой учебной мотивацией и низкими результатами по окончании основного общего образования (средний балл студентов первого курса составил примерно 3,25). В понимании профессионального текста установлено повышение качественной оценки на 11,57 % в сравнении с констатирующей частью, наблюдается прирост средних показателей на каждом курсе, но наивысший достигается на 1–2 курсах. Высокий уровень (B1) демонстрируют 20 % студентов 1–4 курсов, что свидетельствует о верной стратегии обучения на основе интерактивных заданий. Достижение порогового уровня показывает способность применять английский язык в профессиональной деятельности в полном объёме, а средний уровень является показателем базовой сформированной иноязычной компетенции и может быть воспринят как владение иностранным языком на первичном уровне.

Библиографический список

1. Богданова Н. А., Ильина Н. В. Особенности формирования иноязычной компетенции судомехаников для профессионального общения на море // Мир университетской науки: культура, образование. – 2024. – Т. 1. – № 1. – С. 60–66.
2. Давыденко Е. Ю. Иностранный язык в системе подготовки квалифицированных специалистов // Актуальные вопросы содержания и методики преподавания в среднем профессиональном образовании. – 2023. – С. 75.
3. Приходченко Е. И., Лабинская А. В. Оценивание сформированности профориентированной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся технических специальностей // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2024. – Т. 30. – № 2. – С. 69–75.

© Данько Ю. В., 2026

УДК 376.3

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОГО ОПИСАТЕЛЬНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ОНР: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

EDN HRCVDQ

Н. И. Ежакова

Магистрант, e-mail ninylya25@mail.ru,
Крымский инженерно-педагогический
университет имени Февзи Якубова,
г. Симферополь, Республика Крым, Россия

VISUALIZATION AS A MEANS OF DEVELOPING COHERENT DESCRIPTIVE SPEECH IN SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT: PEDAGOGICAL ASPECTS

N. I. Ezhakova

Master's student,
Crimean Engineering and Pedagogical University
named after Fevzi Yakubov,
Simferopol, Republic of Crimea, Russia

Abstract. The article reveals a pressing problem in speech therapy – the formation of coherent descriptive speech in students with general speech underdevelopment (GSD). Children in this category have significant difficulties in constructing detailed statements, which is due to a poor vocabulary, violations of the grammatical structuring of speech and an insufficient level of development of communication skills.

An effective means of correction is the method of visual demonstration, which promotes the activation of speech activity, facilitates the perception and reproduction of information, and stimulates cognitive interest. The work analyzes various types of visual aids (object images, diagrams, interactive materials) and their role in the development of coherent descriptive statements in children with general speech underdevelopment.

Keywords: visual demonstration method; coherent descriptive speech; students; general speech underdevelopment.

В настоящее время наиболее актуальной является проблема развития связной описательной речи у обучающихся с общим недоразвитием речи. Во многом это объясняется тем, что овладение навыками связного высказывания является одним из первостепенных условий успешного обучения в школе, овладения навыками письма и чтения.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это нарушение речевой деятельности, при котором у детей наблюдаются сложности в формировании лексики, грамматики, фонетики и связной речи. Одной из ключевых задач коррекционной работы с такими обучающимися является развитие связной описательной речи.

Связная речь – это не только способность правильно строить предложения, но и умение логично, последовательно и точно выражать свои мысли.

Обучающимся с общим недоразвитием значительно легче сконцентрировать внимание на выполнении задания по зрительной инструкции, чем по словесной.

У них заметно снижена слухоречевая память и продуктивность запоминания в сравнении со сверстниками с нормальным речевым развитием.

Отмечается и своеобразие кратковременной памяти, а именно снижение скорости и объема запоминания, медленный темп заучивания представленного текста, нарушение порядка воспроизведения стимулов. Без специального обучения данная категория детей с трудом осваивает анализ, синтез, сравнение, классификацию, исключение лишнего понятия, возникают затруднения и в построении умозаключений.

Следовательно, возникает необходимость применения более эффективных, понятных и интересных обучающимся методов коррекции, которые будут спо-

собствовать формированию у обучающихся развернутого смыслового высказывания.

Эффективным инструментом в решении этой задачи выступает наглядная демонстрация, которая опирается на визуальное восприятие и делает абстрактные речевые конструкции доступными для понимания [1].

В своем труде «Мышление и речь» Л. С. Выготский подчёркивал, что речь становится мостом между наглядно-образным и логическим мышлением [2]:

- Сначала слова связаны с конкретными образами (например, «яблоко» = красный круглый фрукт).
- Постепенно язык позволяет оторваться от наглядности: слово превращается в знак, обозначающий обобщённое понятие («яблоко» как категория плодов).

Этот процесс Л. С. Выготский называл интериоризацией – превращением внешних действий (образов) во внутренние умственные операции.

Метод наглядной демонстрации представляет собой исследование различных процессов, явлений окружающего мира, которое осуществляется с помощью активного воздействия на органы чувств (например: опора на зрительный анализатор: рассматривание предметных и сюжетных картинок, опорных схем; слуховой: аудио-фрагменты явлений окружающего мира) и предполагает отображение главных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работу с ним.

Данный метод применяется в разных дисциплинах. Он владеет большим эмпирическим потенциалом. Его эмпирический потенциал заключается в том, что с помощью участия чувственного познания и опоры на наглядный материал удается сделать изучение сложного простым, свести невидимого и неощутимого к видимому и ощутимому, следовательно превратить любой сложный объект в простой и доступный для детального и многостороннего исследования.

В своем труде «Психологическое обследование младших школьников» Л. А. Венгер [9] подчеркнул, что стержнем развития мыслительных способностей ребенка является овладение им действиями замещения и наглядной демонстрации.

Метод наглядной демонстрации в процессе обучения может быть использован в двух направлениях:

Во-первых, моделирование в рамках наглядной демонстрации служит тем содержанием, которое должно быть усвоено детьми в результате обучения;

Во-вторых, моделирование является тем учебным средством, без которого невозможен процесс полноценного обучения.

Создание описательного рассказа представляет значительную сложность для детей, а для обучающихся с общим недоразвитием речи (ОНР) этот вид речевой деятельности оказывается практически недоступным. Большинство из них способны лишь давать краткие ответы на вопросы педагога, не выстраивая самостоятельных развёрнутых высказываний. Зачастую их попытки описать объект сводятся к бессистемному перечислению деталей, где отсутствует логическая связь между предложениями.

Без целенаправленной коррекционной работы дети с ОНР не могут преодолеть эти трудности самостоятельно. В традиционной педагогике при обучении описательной речи преимущественно применяются вербальные методы: составление рассказа по вопросам, шаблонному плану, образцу взрослого, а также описание по памяти или воображению. Однако такой подход часто приводит к быстрой утомляемости и снижению мотивации, что особенно выражено у данной категории обучающихся. Дополнительные сложности создают вторичные нарушения в развитии ключевых психических функций – памяти, восприятия и внимания, которые затрудняют усвоение и применение речевых навыков [3].

В связи с этим возникает необходимость облегчить этот процесс, сделать его более доступным и интересным, найти эффективные вспомогательные средства, облегчающие становление у ребенка развернутого смыслового высказывания.

Одним из эффективных решений может стать применение на логопедических занятиях наглядных схем. Такие схемы служат опорой для анализа признаков и свойств предметов. Изучение данного метода на практике, позволило нам утверждать, что в процессе работы с наглядными схемами у ребёнка активизируется сенсорное восприятие и мыслительная деятельность, что способствует структурированию речи и обогащению её содержания. Условные символы показываются по ходу составления рассказа-описания, что помогает ребенку избежать пропусков, строить свой рассказ в соответствии с предложенным планом-схемой.

При составлении рассказов-описаний мы отталкивались от принципа поэтапного обучения, включающего следующие виды работы:

На первом этапе с обучающимися первого класса были проведены подготовительные упражнения, которые направлены на развитие у них целенаправленного сенсорного восприятия и элементарного анализа воспринимаемого предмета. Следовательно, на данном этапе происходит обучение обучающихся обследованию объекта.

В ходе второго этапа обучающиеся с помощью наводящих вопросов логопеда выделяли определенные свойства, характеристики данного предмета. Происходил постепенный перевод сенсорного материала на знаково-символический язык.

На третьем этапе обучающимся была предложена уже готовая схема, которую им было необходимо наполнить языковым содержанием.

Непосредственно на 4 этапе мы использовали схему, в которой отсутствовал один или несколько символов, и предлагали младшим школьникам самостоятельно их придумать, что вызвало наибольший интерес и творческую активность.

На заключительном этапе обучающиеся самостоятельно составляли всю схему рассказа и с заданием справились успешно.

Рассмотрим пример составления описательного рассказа по схеме на тему «Осень» (12 символов по количеству характерных признаков времени года, о котором надо рассказать) [4]:

1. Погода: «Осенью солнце светит не так ярко, становится прохладно. Часто идут дожди, а по утрам бывает туман».
2. Листья: «Листья на деревьях меняют цвет: становятся жёлтыми, красными, оранжевыми. Потом они опадают и шуршат под ногами».
3. Плоды: «На земле можно найти жёлуди, шишки и каштаны. В садах созревают яблоки, груши и виноград».
4. Урожай: «Люди собирают урожай: пшеницу, картофель, тыквы. Поля опустевают, а в огородах остаются только поздние овощи».
5. Птицы: «Перелётные птицы собираются в стаи и улетают в тёплые края. На улице слышно их прощальные крики».
6. Животные: «Белки запасают орехи и грибы на зиму. Ежи ищут укрытия, чтобы впасть в спячку».
7. Дождь: «Осенью часто моросит мелкий дождь. После него на дорогах лужи, а в воздухе пахнет сыростью».
8. Грибы: «В лесу появляются грибы: подберёзовики, лисички, опята. Грибники ходят с корзинками и собирают их».
9. Праздники: «Люди отмечают осенние праздники: День урожая. Дети мастерят поделки из листьев и тыкв».
10. Одежда: «Все надевают тёплые куртки, шапки и резиновые сапоги. На улице уже не ходят в футболках и шортах».
11. День и ночь: «Дни становятся короче, а ночи длиннее. Вечером темнеет рано, и на небе появляются яркие звёзды».
12. Первые заморозки: «В конце осени случаются первые заморозки. Трава покрывается инеем, а лужицы замерзают».

Каждому символу соответствует признак осени. Ребёнок, опираясь на картинки, последовательно описывает каждый элемент, избегая перескакивания между темами. Например:

1 шаг: выбрать символ

2 шаг: назвать признак

3 шаг: добавить детали.

Это помогает структурировать речь, обогатить её эпитетами («золотые листья», «хмурое небо») и логическими связками («потому что», «поэтому»).

Для детей с ОНР схему можно упростить: использовать 6–8 символов или добавлять к картинкам слова-подсказки («цвет», «форма», «действие»).

Помимо применения наглядных схем в ходе логопедических занятий в целях формирования умения определять последовательность содержательных взаимосвязанных частей высказывания нами была использована методика В. П. Глухова «Составить связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов».

Для закрепления навыков правильного построения предложений, их связи между собой в ходе логопедических занятий были применены методики А. В. Ястребовой, Т. П. Бессоновой (Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа), «Составь предложения», творческий пересказ по обозначенному началу рассказа).

Представленные приемы работы помогают создать необходимую мотивацию при обучении монологу, поддержать положительный эмоциональный настрой, интерес к занятиям и в целом – оптимизировать процесс развития связной речи дошкольников. Использование в логопедической работе опорных схем является одним из способов задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память.

В такой форме обучающимся значительно легче усваивать знания и навыки, так как в младшем школьном возрасте на первый план выходит наглядно-образное мышление. Вместе с наглядно-образным совершается переход к словесно-логическому, понятийному мышлению.

Библиографический список

1. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Владос, 1998. – 680 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь: монография / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 352 с.
3. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – М.: Астрель, 2006. – 158 с.
4. Ткаченко Т. А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов / Т. А. Ткаченко. – М.: Гном и Д, 2014. – 84 с.

© Ежакова Н. И., 2026

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛОГОРИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

EDN IACAUK

А. В. Журавлева
В. В. Якушева

Магистрант, ORCID: 0009-0002-5791-9563,
кандидат педагогических наук, доцент,
Смоленский государственный университет,
г. Смоленск, Россия

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE SYLLABIC-RHYTHMIC ASPECT OF SPEECH IN CHILDREN WITH DYSARTHRIA

A. V. Zhuravleva
V. V. Yakusheva

Master's Student,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Smolensk State University,
Smolensk, Russia

Abstract. The article examines the features of the development of the syllabic-rhythmic aspect of speech in preschool children with dysarthria. The relevance of the study is determined by the high prevalence of dysarthric disorders and their impact on the development of children's speech activity. Based on an analysis of Russian scientific literature, the main manifestations of impairments in syllable structure, speech tempo-rhythmic organization, and speech breathing are identified. The relationship between articulatory motor impairments, syllable programming, and the formation of the tempo-rhythmic organization of speech is demonstrated. It is concluded that the development of the syllabic-rhythmic aspect of speech is one of the key areas of speech therapy intervention for preschool children with dysarthria.

Keywords: dysarthria; syllabic-rhythmic aspect of speech; preschool children; syllable structure; tempo-rhythmic organization of speech; speech therapy.

В дошкольном возрасте речь остается ведущим средством общения ребенка с окружающими, поэтому любые ее нарушения неизбежно сказываются на возможностях взаимодействия, самоутверждения и включенности в коллектив. При дизартрии нарушается сама реализация речевого акта, и ребенку становится трудно четко, понятно и выразительно говорить. На сегодняшний день специалисты отмечают рост числа детей со стертой формой дизартрии, что, наряду с изменениями в системе здравоохранения и образования, усиливает внимание к междисциплинарному подходу в диагностике и коррекционной помощи [3].

В связи с этим возрастает необходимость теоретического осмысления современных научных представлений о закономерностях формирования слогоритмической стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией. Анализ и обобщение результатов отечественных исследований позволяют выявить основные особенности развития данного компонента речи и определить наиболее значимые направления логопедической работы. Представленная статья носит теоретический характер и основана на анализе научной литературы по рассматриваемой проблеме.

Слогоритмическая сторона речи включает слоговую структуру слова, темп, ритм, ударение и интонационную организацию высказывания. Данные компоненты обеспечивают плавность, четкость и последовательность речевого потока. Полноценное формирование слогоритмической стороны речи является важным условием развития связной речи ребенка. Нарушение каждого из перечисленных компонентов отрицательно влияет на целостность речевого высказывания и существенно затрудняет речевое общение ребенка.

Анализ трудов Р. И. Мартыновой показывает, что дизартрия представляет собой «сложное нарушение речевой деятельности, обусловленное органическим поражением центральной и (или) периферической нервной системы» [7, с. 335]. Несмотря на различия в трактовке отдельных проявлений данного нарушения, исследователи сходятся во мнении, что его ведущими признаками являются недостаточность артикуляционной моторики, нарушения речевого дыхания, голосообразования, а также темпо-ритмической и интонационной организации речи [1; 3]. Совокупность указанных нарушений снижает разборчивость речи, затрудняет ее восприятие окружающими и существенно ограничивает коммуникативные возможности ребенка. В выраженных случаях это может приводить не только к нарушениям речевого общения, но и к возникновению вторичных эмоционально-личностных и поведенческих трудностей.

Особенности развития слогоритмической стороны речи у детей с дизартрией обусловлены прежде всего нарушением речедвигательных механизмов, лежащих в основе данного речевого расстройства. Анализ исследований показывает, что признаки дизартрии проявляются уже на ранних этапах речевого развития: «отмечаются задержка появления первых слов, замедленное формирование словарного запаса и грамматического строя речи, а в дальнейшем – недостаточная четкость артикуляции, снижение разборчивости и выразительности речи» [9, с. 149]. Совокупность указанных нарушений затрудняет формирование устойчивых артикуляционных программ, вследствие чего слог не закрепляется как стабильная единица речи, а его структура часто нарушается как при повторении слов, так и в спонтанной речи.

На уровне звукослогового оформления речи это проявляется в позднем становлении слогового состава слова, недостаточной сформированности фонемообразования и трудностях последовательной организации артикуляционных действий [7]. В результате у детей с дизартрией наблюдаются пропуски слабых слогов, перестановки внутри слова и упрощение сложных слоговых структур. Эти проявления говорят не только о нарушении произносительной стороны речи, но и о несформированности механизмов удержания слоговой последовательности, вследствие чего ребенок испытывает трудности при воспроизведении слогового контура даже знакомых слов.

Нарушения слоговой структуры относятся к числу наиболее устойчивых проявлений дизартрии, поскольку отражают недостаточную сформированность как двигательных, так и слухоречевых механизмов, обеспечивающих воспроизведение слова. Л. В. Лопатина отмечает, что вследствие этого дети испытывают трудности при сохранении последовательности слогов даже в хорошо знакомых словах, что проявляется в редукции, перестановках и искажении внутреннего слогового контура [5].

Возникновение нарушений слоговой структуры во многом обусловлено особенностями артикуляционного уклада и недостаточностью речевого тонуса [2]. Неспособность ребенка удерживать необходимые положения органов артикуляции приводит к выпадению начальных и конечных слогов, сокращению многосложных слов и нарушению их ритмико-слогового рисунка. Наибольшие трудности возникают при воспроизведении слов со стечением согласных и сочетанием ударных и безударных слогов, что часто сопровождается перестановками или пропусками отдельных элементов слова (например: *краска – каска*, *машина – маина*). Подобные ошибки говорят о нарушении процессов слогового программирования и последовательной организации речевых движений.

Особенности нарушения слоговой структуры рассматриваются исследовате-

лями не только как одно из проявлений дизартрии, но и как важный диагностический признак, позволяющий дифференцировать данное нарушение от других форм речевой патологии [6]. В отличие от иных речевых нарушений, при дизартрии наблюдается не простое упрощение сложной слоговой структуры, а нарушение последовательности воспроизведения слогов. В результате ребенок утрачивает способность удерживать внутреннюю организацию слова, что приводит к искажению его слогового контура и нарушению целостности произнесения.

Исследования показывают, что овладение слоговым составом слова у детей с дизартрией отличается фрагментарностью и недостаточной устойчивостью [5]. Если при повторении ребенок способен относительно точно воспроизвести ударный слог, то в условиях самостоятельного высказывания слоговая структура слова упрощается. Это говорит о том, что опора преимущественно сохраняется на ударный слог, тогда как безударные слоги остаются менее устойчивыми, редуцируются или заменяются, что затрудняет сохранение целостного слогового контура слова. Помимо нарушений слоговой структуры, существенные изменения наблюдаются и в темпо-ритмической организации речи.

Нарушения слогового состава усиливаются за счет нарушения временной организации речи. Ритмические характеристики при дизартрии оказываются нестабильными, и это изменяет длительность слога, последовательность выделения ударности и плавность речевого целого.

Нарушение ритмической стороны речи проявляется уже на уровне элементарного высказывания и выражается в нестабильности темпа речи [6]. У детей с дизартрией могут наблюдаться как его замедление, так и ускорение, а также чередование различных темповых характеристик в пределах одной фразы. Подобные колебания затрудняют сохранение плавности слоговой организации речи: ребенку становится сложно удерживать необходимую длительность слога и своевременно выделять ударные слоги. Вследствие этого нарушается позиционное соотношение слогов, возникают паузы внутри слова и случаи нарушения целостности слогового контура.

Нарушение ритмической организации речи при дизартрии во многом обусловлено недостаточностью физиологической и двигательной регуляции речевого акта. Т. Б. Филичева отмечает, что у детей с дизартрией наблюдаются нарушения дыхательного ритма, укороченный речевой выдох и трудности распределения воздушной струи [10]. Вследствие этого ребенок не способен поддерживать непрерывность речевого выдоха, что приводит к распаду слова на отдельные фрагменты и необходимости добора воздуха в процессе его произнесения. Подобные особенности препятствуют сохранению целостной слоговой структуры слова и затрудняют процесс слогообразования.

Анализ работ исследователей показывает, что нарушения слоговой структуры и ритма речи при дизартрии затрагивают различные стороны речевой деятельности и проявляются как при произнесении отдельных слов, так и при построении фраз. Недостаточность речедвигательной регуляции приводит к тому, что ребенок не удерживает длительность артикуляционного уклада, а нарушение дыхательного ритма препятствует сохранению целостного речевого выдоха. В результате слог не закрепляется как стабильная единица речевого действия, а ритм высказывания остается неуправляемым.

Проведенный анализ научных исследований позволяет сделать вывод, что нарушение темпо-ритмической организации речи является одним из ключевых проявлений дизартрии и тесно связано с изменением структурно-слогового оформления слова. Несформированность ритмической организации речи способствует редукции и перестановке слогов, нарушению их последовательности, тогда как изменения слоговой структуры, в свою очередь – за-

трудняют формирование метроритмического рисунка высказывания.

Совокупность указанных нарушений препятствует становлению выразительной речи, ограничивает речевую инициативу и снижает коммуникативную активность ребенка. В связи с этим развитие слогоритмической стороны речи следует рассматривать не только как одно из направлений коррекции звукопроизношения, но и как важное условие полноценного формирования речевой деятельности у детей с дизартрией.

Библиографический список

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ ; Астрель, 2007. – 331 с.
2. Белякова, Л. И. Логопедия : Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
3. Винарская, Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. – Москва : ЛЕНАНД, 2023. – 208 с. – ISBN 978-5-9519-3753-7.
4. Волкова, А. А. Нарушение слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А. А. Волкова, М. И. Бекирова // Научный Лидер. – 2025. – № 38 (239). – С. 23–24. – EDN XPSUHH.
5. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников : коррекция стертой дизартрии / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург, 2001. – 192 с.
6. Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Хрестоматия по логопедии : извлечения и тексты : в 2 т. Т. 2 / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – С. 41–51.
7. Мартынова, Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалий / Р. И. Мартынова // Логопатопсихология : учебное пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 2013. – С. 332–343.
8. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Советские учебники, 2025. – 368 с. – ISBN 978-5-908024-22-8.
9. Правдина, О. В. Логопедия : учебное пособие для дефектологических факультетов педагогических институтов. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Просвещение, 1973. – 272 с. : ил.
10. Филичева, Т. Б. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2020. – 176 с.
11. Шклярова, Е. А. Формирование слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. А. Шклярова. – Нижний Новгород : НГПУ, 2020. – 160 с.

© Журавлева А. В., Якушева В. В., 2026

УДК 811.161.1:81’33:37.02

ИНТЕГРАЦИЯ МЕДИАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В КУРС СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

EDN ALBFNN

Т. И. Заворотнева

Старший преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

INTEGRATION OF MEDIA LINGUISTIC COMPETENCIES INTO THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE COURSE

T. I. Zavorotneva

Senior Lecturer,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article examines the integration of media linguistic competencies into the modern Russian language course in higher education. The necessity of combining linguistic theory, media text analysis and pedagogical technologies is substantiated. It is shown that working with digital genres, speech strategies and critical perception of information contributes to the development of professional communication, language reflection and academic literacy of students in the modern educational environment of the university.

Keywords: pedagogy; media linguistics; Russian language; competencies; media text; communication; students; literacy; discourse; genre; analysis; education.

Введение. Современная высшая школа развивается в условиях интенсивной цифровизации, расширения медиасреды и изменения коммуникативных практик студентов, в связи с чем курс современного русского языка уже не может ограничиваться описанием фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса и норм литературного языка в традиционном объёме, потому что он должен учитывать реальные формы речевого поведения, которые проявляются в новостных порталах, социальных сетях, блогах, видеоплатформах, мессенджерах, образовательных сервисах и профессиональных цифровых сообществах, в связи с чем возникает необходимость интеграции медиалингвистических компетенций в содержание университетского языкового образования [1, с. 40].

Медиалингвистическая компетенция понимается как способность анализировать, создавать и критически оценивать медиатексты с учётом языковых, жанровых, прагматических, стилистических и социокультурных факторов и она включает знание особенностей медиадискурса, умение распознавать речевые стратегии, интерпретировать оценочность, определять коммуникативную цель, выявлять способы воздействия и соотносить языковые средства с аудиторией, каналом и ситуацией общения, а потому для студентов такая компетенция важна не только в филологической подготовке, но и в любой профессиональной сфере, где требуется публичная, академическая или цифровая коммуникация [2, с. 43].

Педагогика высшей школы задаёт методологические основания для обновления курса современного русского языка, так как компетентностный подход ориентирует преподавателя на формирование не изолированных знаний, а готовности использовать язык в различных коммуникативных ситуациях и в данном контексте медиатекст становится учебным материалом, позволяющим соединить теоретическое описание языка с практикой анализа актуальной речи, а газетный заголовок, новостная заметка,

пост, комментарий, подкастовая расшифровка или рекламный слоган демонстрируют действие языковой системы в конкретной социальной среде [3, с. 60].

Интеграция медиалингвистических компетенций предполагает пересмотр целей курса, так как наряду с усвоением норм современного русского литературного языка студент должен научиться видеть вариативность речевых средств, различать функциональные стили и медиажанры, оценивать уместность языкового выбора, понимать механизмы смыслового акцентирования и распознавать коммуникативные риски и особенно важно формировать способность отличать факт от интерпретации, нейтральное сообщение от оценочного, аргументацию от манипулятивного приема, потому что данные умения связаны с академической культурой и ответственным участием в публичной коммуникации [4, с. 114].

Содержательно курс может строиться вокруг нескольких взаимосвязанных модулей, а потому первый модуль посвящается языковой норме в медиасреде, так как в данном аспекте рассматриваются орфоэпические, лексические, грамматические и стилистические ошибки, типичные для цифровых публикаций и публичной речи, то есть студенты анализируют, как нарушение нормы влияет на доверие к автору, восприятие текста и профессиональный образ коммуникатора, причём важно не сводить работу к исправлению ошибок, а обсуждать причины вариативности, динамику нормы и границы допустимой речевой свободы [1, с. 41].

Второй модуль связан с жанровым анализом медиатекстов, поскольку современная медиакоммуникация характеризуется гибридизацией жанров, то есть новость включает элементы комментария, блоговая запись соединяет личное высказывание и экспертную позицию, образовательный пост использует приёмы рекламы и популяризации и в данной связи студенты должны освоить признаки жанра, композиционные модели, типы заголовков, способы введения цитат, приёмы удержания внимания и формы взаимодействия с аудиторией и данная работа развивает способность осознанно выбирать речевую форму в зависимости от цели сообщения [2, с. 44].

Третий модуль целесообразно посвятить лексико-семантическому и прагматическому анализу, потому что медиатекст часто строится на оценочной лексике, метафорах, прецедентных именах, аллюзиях, эмоциональных маркерах и скрытых смысловых противопоставлениях и в данной связи студенты учатся выявлять ключевые слова, определять семантические поля, анализировать коннотации, распознавать имплицитные смыслы и объяснять, как языковые средства организуют восприятие события или явления, в сязизи с чем обозначенный анализ углубляет понимание русского языка как инструмента смыслообразования и социального взаимодействия [3, с. 61].

Четвертый модуль может быть ориентирован на речевые стратегии и коммуникативное воздействие, так как в медиасреде важную роль играют стратегии информирования, убеждения, самопрезентации, экспертного объяснения, полемики, эмоционального вовлечения и репутационного позиционирования, а потому студенты рассматривают, какие языковые средства используются для создания авторитетности, близости к аудитории, объективности, срочности или проблемности, причём педагогическая задача состоит не в формировании подозрительности к любому медиатексту, а в развитии аналитической внимательности и аргументированной интерпретации [4, с. 115].

Методика преподавания должна сочетать традиционные и активные формы работы, так как лекция сохраняет значение как способ систематизации понятий медиалингвистики, функциональной стилистики и культуры речи, но основная образовательная эффективность достигается

на практических занятиях, где студенты выполняют дискурсивный анализ, редактируют тексты, сравнивают версии публикаций, составляют медиакарты темы, создают собственные сообщения и проводят взаимную экспертизу, а проблемные задания позволяют связать теорию с реальными коммуникативными ситуациями и повысить мотивацию к изучению русского языка [1, с. 42].

Особенно продуктивным является кейс-метод, в рамках которого преподаватель предлагает студентам фрагмент медиакоммуникации, то есть заголовок, новостной текст, комментарий, публичное обращение или образовательный пост и задача группы состоит в том, чтобы определить жанр, адресата, коммуникативную цель, ключевые языковые средства, возможные интерпретации и риски непонимания, после чего студенты предлагают вариант редактирования или адаптации текста для другой аудитории, в связи с чем данный формат развивает лингвистическую аргументацию, командное взаимодействие и навык ответственного речевого выбора [2, с. 45].

Проектная деятельность также способствует интеграции медиалингвистических компетенций, потому что студенты могут создавать мини-корпуса медиатекстов по определенной теме, анализировать заголовочные модели, исследовать лексику профессиональных сообществ, сопоставлять академический и популярный стиль, разрабатывать рекомендации по языковому оформлению образовательного контента, а проект проект позволяет пройти полный цикл работы, то есть постановка вопроса, сбор материала, лингвистическая разметка, анализ, выводы и презентация результатов, вследствие чего формируется исследовательская культура, необходимая выпускнику высшей школы [3, с. 62].

Цифровые инструменты расширяют возможности курса, так как электронные корпуса русского языка, сервисы проверки орфографии и стилистики, системы совместного редактирования, платформы для аннотирования текстов и визуализации данных помогают сделать анализ более наглядным и воспроизводимым, но использование технологий должно подчиняться педагогической цели, потому что автоматическая проверка не заменяет языковую рефлексию, а корпусная статистика требует интерпретации, потому что преподаватель должен показывать студентам ограничения цифровых инструментов и необходимость критического отношения к их результатам [4, с. 116].

Оценивание медиалингвистических компетенций должно быть многоуровневым, поскольку проверка теоретических знаний может включать тесты и устные ответы, но они недостаточны для диагностики практических умений, в связи с чем необходимы аналитические задания, портфолио медиатекстов, экспертные комментарии, проекты, устные презентации и письменные разборы и в данной связи критериями оценки выступают точность использования терминов, глубина анализа, аргументированность выводов, корректность языкового оформления, способность учитывать адресата и жанр, а также умение предлагать обоснованные редакторские решения [1, с. 43].

Важным педагогическим условием является междисциплинарность, так как курс современного русского языка может взаимодействовать с дисциплинами по журналистике, рекламе, связям с общественностью, педагогике, цифровой культуре, психологии коммуникации и информационной грамотности и данное взаимодействие делает языковую подготовку профессионально значимой, то есть студент видит, что знание русского языка необходимо не только для соблюдения нормы, но и для понимания медиапроцессов, построения публичного высказывания, организации образовательного диалога и участия в профессиональном сообществе [2, с. 46].

Интеграция медиалингвистических компетенций требует особой роли преподавателя, потому что он выступает не

только транслятором нормативных сведений, но и модератором анализа, организатором дискуссии, консультантом по речевому проектированию и экспертом по качеству текста, для чего преподавателю необходимо владеть современными медиажанрами, понимать цифровые коммуникативные практики студентов и постоянно обновлять учебный материал, а потому актуальность примеров имеет принципиальное значение, поскольку медиаязык быстро меняется и отражает динамику общественного общения [3, с. 63].

При реализации данного подхода важно сохранять баланс между нормативностью и описательностью, а потому университетский курс русского языка должен формировать уважение к литературной норме, точности и выразительности речи, в связи с чем одновременно он должен показывать, что язык функционирует в разных средах и подчиняется различным коммуникативным задачам, так как медиалингвистический анализ помогает избежать упрощённого противопоставления правильного и неправильного, поскольку вводит категории уместности, эффективности, жанровой обусловленности и ответственности автора [2, с. 47].

Таким образом, интеграция медиалингвистических компетенций в курс современного русского языка отвечает задачам педагогики высшей школы и потребностям студентов, включенных в цифровую коммуникацию, поскольку она расширяет содержание языкового образования, усиливает практическую направленность дисциплины и формирует способность осознанно работать с медиатекстами, так как данный курс развивает не только грамотность, но и критическое мышление, профессиональную коммуникацию, исследовательские навыки и культуру публичного речевого поведения [4, с. 115].

Заключение. Интеграция медиалингвистических компетенций в курс современного русского языка позволяет обновить содержание университетского образования и приблизить его к реальным коммуникативным практикам студентов, в связи с чем анализ медиатекстов соединяет нормы языка, жанровую вариативность, прагматику и критическое восприятие информации и в данной связи педагогически значимыми становятся кейсы, проекты, цифровые инструменты и портфолио, потому что обозначенный подход формирует академическую грамотность, профессиональную речь и ответственное участие выпускника в медиакоммуникации.

Библиографический список

1. Аудиовизуальный язык прямого телевизионного включения в рыночной экономике СМИ / Л. Е. Шокотько, О. В. Подолина, Е. А. Кононова [и др.] // Социально-экономические, политико-правовые парадигмы современности : материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 17 июля 2023 года. – Москва : Концепция, 2023. – С. 40–43.
2. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
3. Карпий, С. В. Прямое телевизионное включение в контексте трансформации репортажа: проблематика классификации / С. В. Карпий // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. – 2019. – № 3. – С. 60–67.
4. Карпий, С. В. Протожурналистика Донбасса: глокальный, глобальный, синхронический и диахронический аспекты / С. В. Карпий // Региональная журналистика: культурные коды, пространство смыслов, полиэтнический дискурс : материалы I Всероссийской конференции, Ростов-на-Дону, 10–12 ноября 2022 года / отв. редакторы А. Г. Беспалова, К. Р. Нигматуллина, Е. В. Ширина. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Южный федеральный университет, 2022. – С. 114–116.

© Заворотнева Т. И., 2026

УДК 378.6:378.147

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И КОМПЕТЕНЦИИ ВРАЧЕЙ: КООРДИНАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

EDN BMBSIK

Г. А. Игнатенко

Заведующий кафедрой, профессор, доктор медицинских наук, Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Донецк, ДНР, Россия

HIGHER SCHOOL PEDAGOGY AND THE COMPETENCIES OF DOCTORS: COORDINATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS AT A MEDICAL UNIVERSITY

G. A. Ignatenko

Head of the Department, Professor, Doctor of Medical Sciences, Donetsk State Medical University named after M. Gorky, Ministry of Health of the Russian Federation, Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article considers the coordination of educational programs of a medical university as a condition for the formation of professional competencies of future doctors. The role of higher school pedagogy in the coordination of disciplines, practices, simulation training and evaluation of results is substantiated. The importance of interdepartmental interaction, competence approach, clinical orientation of the content and feedback for improving the quality of training of healthcare professionals in modern conditions of continuing medical education is shown.

Keywords: pedagogy; higher school; medical university; competencies; doctors; program; coordination; practice; simulation; assessment; integration; department; training; quality; professionalism.

Введение. Педагогика высшей школы в медицинском вузе ориентирована не только на передачу научных знаний, но и на формирование профессиональной готовности будущего врача к сложной, ответственной и постоянно изменяющейся деятельности, так как медицинское образование отличается высокой степенью регламентированности, междисциплинарности и практической направленности, из-за чего координация образовательных программ становится одним из ключевых механизмов обеспечения качества подготовки специалистов, так как она позволяет согласовать цели, содержание, методы обучения, формы контроля и требования клинической практики [1, с. 101].

Компетентностный подход задаёт современную логику проектирования медицинского образования и результатом освоения программы выступает не сумма разрозненных знаний, а способность выпускника применять их в профессиональных ситуациях, поскольку будущий врач должен владеть клиническим мышлением, коммуникативными навыками, этическими установками, исследовательской культурой, готовностью к командной работе и самообразованию и данные результаты невозможно сформировать в рамках одной дисциплины, так как они требуют последовательного, согласованного и педагогически обоснованного построения всего образовательного маршрута [2, с. 85].

Координация образовательных программ предполагает согласование вертикальных и горизонтальных связей между дисциплинами, так как горизонтальная

координация обеспечивает взаимодополнение курсов, изучаемых студентами в одном семестре или учебном году, то есть, например, фундаментальные медицинские дисциплины должны быть связаны с клиническими примерами, а гуманитарные и социальные курсы – с вопросами врачебной коммуникации, профессиональной этики и взаимодействия с пациентом, так как вертикальная координация обеспечивает преемственность от базовой теоретической подготовки к клиническому обучению, практике и ординатуре [3, с. 60].

Особую роль в данном процессе играет межкафедральное взаимодействие, так как в традиционной организации вуза каждая кафедра отвечает за собственную дисциплину, что может приводить к дублированию материала, пробелам в содержании или несогласованности требований, в связи с чем координация предполагает регулярное обсуждение рабочих программ, календарно-тематических планов, фондов оценочных средств и результатов промежуточной аттестации и важно, чтобы преподаватели разных кафедр понимали не только содержание своего курса, но и его место в общей системе подготовки врача [4, с. 102].

Педагогика высшей школы предлагает инструменты, позволяющие сделать образовательную программу целостной и к ним относятся матрицы компетенций, модульное проектирование, междисциплинарные учебные задания, клинические кейсы, портфолио студента, объективные структурированные клинические экзамены и симуляционные сценарии, то есть матрица компетенций помогает определить, на каком этапе и в какой дисциплине формируется конкретный результат обучения, что снижает риск формального декларирования компетенций и позволяет сделать их развитие наблюдаемым и оцениваемым [1, с. 102].

Содержание медицинского образования должно строиться по принципу клинической значимости, то есть даже на ранних курсах студенту важно видеть связь фундаментальных знаний с будущей профессиональной деятельностью, в связи с чем изучение анатомии, физиологии, биохимии, микробиологии и других дисциплин становится более мотивирующим, если сопровождается разбором практических ситуаций, демонстрацией диагностической логики и объяснением значения базовых процессов для понимания заболевания, а данная интеграция способствует развитию профессиональной мотивации и предотвращает фрагментарное восприятие учебного материала [2, с. 86].

Симуляционное обучение является важным звеном координации программы, поскольку оно позволяет соединить теоретические знания, алгоритмы действий, коммуникативные навыки и элементы клинического мышления в безопасной образовательной среде, потому что симуляционные занятия должны быть не отдельным дополнением, а частью общей стратегии подготовки, из-за чего их содержание необходимо согласовывать с лекционными курсами, практическими занятиями, клиническими дисциплинами и производственной практикой, потому в данном случае студент воспринимает симуляцию как этап профессионального становления, а не как изолированное упражнение [3, с. 61].

Клиническая практика требует особого педагогического сопровождения, потому что нахождение студента в медицинской организации ещё не гарантирует формирования компетенций, в связи с чем необходимы чёткие цели практики, перечень действий, доступных для освоения, критерии оценки, наставничество и рефлексия, а потому координация между вузом и клиническими базами должна обеспечивать соответствие практического опыта содержанию образовательной программы, в связи с чем преподаватель и наставник обязаны согласовывать ожидания, уровень самостоятельности студента и способы обратной связи [4, с. 103].

Оценивание компетенций в медицинском вузе должно быть многоуровневым, так как традиционный экзамен проверяет преимущественно знаниевый компонент, но не всегда отражает готовность к профессиональному действию, из-за чего целесообразно сочетать тестирование, устный опрос, анализ клинических задач, практические навыковые станции, симуляционные экзамены, портфолио и экспертную оценку поведения студента в учебной или клинической ситуации, а координация оценочных средств необходима для того, чтобы контроль соответствовал заявленным результатам обучения [2, с. 87].

Важным условием качества является единый язык описания компетенций, то есть, если разные кафедры по-разному понимают одну и ту же компетенцию, её формирование становится случайным, из-за чего в медицинском вузе необходима педагогическая работа по операционализации результатов обучения и в данной связи компетенции следует переводить в конкретные индикаторы, так как студент должен знать, что уметь, какие действия выполнить, какие решения обосновать, какие нормы профессионального общения соблюдать и данный подход делает образовательные цели прозрачными для преподавателей и студентов [3, с. 62].

Координация программ невозможна без анализа обратной связи, так как источниками информации выступают студенты, преподаватели, выпускники, работодатели, наставники клинических баз и результаты независимой оценки и обратная связь позволяет выявить перегрузку учебного плана, несогласованность требований, недостаток практико-ориентированных заданий, слабые места в коммуникационной подготовке или оценивании, в связи с чем сбор мнений должен сопровождаться педагогической интерпретацией и управленческими решениями и в противном случае обратная связь превращается в формальную процедуру [4, с. 103].

Цифровая образовательная среда расширяет возможности координации, так как электронные курсы, базы клинических случаев, цифровые портфолио, системы тестирования и аналитические панели позволяют отслеживать продвижение студентов и выявлять проблемные зоны, но при этом цифровизация не должна подменять педагогическую логику программы, потому что её задача состоит в поддержке взаимодействия кафедр, прозрачности требований, доступности материалов и накоплении данных о результатах обучения, а эффективная цифровая среда помогает студенту видеть собственную образовательную траекторию [2, с. 88].

Преподаватель медицинского вуза выступает не только носителем профессионального знания, но и организатором компетентностного обучения, в связи с чем для этого ему необходимы педагогические компетенции, то есть умение проектировать результаты обучения, разрабатывать задания, использовать активные методы, проводить объективное оценивание и давать развивающую обратную связь, а потому повышение педагогической квалификации преподавателей является обязательным условием координации программ, так как без общей методической культуры даже хорошо разработанный учебный план может реализовываться фрагментарно [3, с. 63].

Междисциплинарные формы обучения особенно важны для формирования клинического мышления, потому что разбор комплексного случая позволяет объединить данные анатомии, физиологии, патологии, фармакологии, диагностики, коммуникации и этики, поскольку в данной связи студент учится не просто воспроизводить материал, а выбирать существенную информацию, формулировать гипотезы, аргументировать решения и учитывать индивидуальные особенности пациента и такие занятия требуют совместного планирования преподавателей разных дисциплин и чёткого распределения педагогических задач [4, с. 104].

Координация образовательных программ имеет и воспитательное значение, потому что профессионализм врача включает ответственность, гуманистическую направленность, уважение к пациенту, готовность к сотрудничеству и соблюдение этических норм и данные качества формируются не декларациями, а всей организацией образовательной среды, то есть стилем общения преподавателей, характером обратной связи, справедливостью оценивания, культурой клинического наставничества и включением студентов в профессиональное сообщество, а потому педагогика высшей школы должна рассматривать программу как целостное пространство профессионального становления [2, с. 89].

Управление координацией требует институциональных механизмов, в связи с чем в медицинском вузе необходимы образовательные комитеты, методические комиссии, рабочие группы по компетенциям, регулярный мониторинг программ и процедуры внутренней экспертизы и данные структуры должны не усложнять документооборот, а обеспечивать содержательное согласование, в связи с чем их задача состоит в выявлении пересечений, устранении пробелов, обновлении содержания, анализе результатов и поддержке преподавателей, а координация эффективна тогда, когда она становится частью академической культуры, а не разовой административной кампанией [4, с. 105].

Таким образом, координация образовательных программ в медицинском вузе является педагогическим, организационным и профессиональным процессом, поскольку она обеспечивает связь между дисциплинами, практикой, симуляционным обучением, оцениванием и воспитательной средой, но главный её результат заключается в том, что компетенции будущего врача формируются последовательно, осознанно и доказательно и педагогика высшей школы в данной парадигме предоставляет для этого методологические основания и практические инструменты, позволяющие сделать медицинское образование целостным и ориентированным на качество профессиональной подготовки [2, с. 90].

Заключение. Координация образовательных программ в медицинском вузе обеспечивает целостное формирование компетенций будущих врачей, так как она требует согласования дисциплин, практик, симуляционного обучения, оценочных средств и воспитательной среды, в связи с чем педагогика высшей школы задаёт методологию такого согласования, соединяя компетентностный подход, межкафедральное взаимодействие и обратную связь и эффективная координация повышает качество медицинского образования, делает результаты обучения измеримыми и поддерживает профессиональное становление студента.

Библиографический список

1. Карпий, С. В. Прямое включение как специфический телеформат / С. В. Карпий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2019. – № 4. – С. 101–102.
2. Карпий, С. В. Печать Донбасса в 1919–1932 гг. / С. В. Карпий // Меди@льманах. – 2022. – № 3 (110). – С. 85–92.
3. Карпий, С. В. Прямое телевизионное включение в контексте трансформации репортажа: проблематика классификации / С. В. Карпий // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. – 2019. – № 3. – С. 60–67.
4. Оборнева, О. В. Философско-антропологический и культурологический подходы к анализу медиасреды современного вуза в аспекте педагогики высшей школы / О. В. Оборнева // Архонт. – 2026. – № 4 (75). – С. 102–105.

© Игнатенко Г. А., 2026

УДК 811.161.1:81’33:37.02

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА: МЕДИАПРАКТИКИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

EDN CHXXXQ

Г. А. Игнатенко

Заведующий кафедрой, профессор, доктор медицинских наук, Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Донецк, ДНР, Россия

FORMATION OF PUBLIC SPEAKING COMPETENCIES AMONG MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS: MEDIA PRACTICES AS A MEANS OF REALIZING THE TASKS OF HIGHER SCHOOL PEDAGOGY

G. A. Ignatenko

Head of the Department, Professor, Doctor of Medical Sciences, Donetsk State Medical University named after M. Gorky, Ministry of Health of the Russian Federation, Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article examines the formation of public speaking competencies among medical university students by means of media practices. The importance of speech training of a doctor for professional interaction, patient education and interdisciplinary communication is substantiated. The pedagogical conditions, types of media tasks, assessment criteria and methodological approaches that ensure the development of argumentation, clarity, ethics, empathy and responsibility of public medical statements in the educational environment of a modern university are described.

Keywords: medicine; speech; media practices; students; competencies; communication; pedagogy; university; doctor; patient; argumentation; ethics.

Введение. Подготовка будущего врача в современной высшей школе включает не только освоение медицинских дисциплин, но и развитие профессиональной речевой культуры, потому что врач постоянно действует в коммуникативных ситуациях, то есть объясняет диагноз, комментирует результаты обследования, взаимодействует с коллегами, выступает на конференциях, участвует в профилактических и просветительских проектах, из-за чего публичная речь становится значимой составляющей профессиональной компетентности выпускника медицинского вуза, а её формирование требует специальных педагогических средств [1, с. 3694].

Русский язык в медицинском образовании выполняет интегративную функцию, поскольку он обеспечивает точность передачи профессионального знания, доступность объяснения сложной информации, этичность общения и доверие между специалистом и аудиторией, а потому студент медицинского вуза должен владеть терминологией, но одновременно уметь переводить специализированные сведения на язык, понятный пациенту, родственникам, школьникам, журналистам или представителям других профессий, что особенно важно в условиях медиакоммуникаций, где медицинская информация быстро распространяется и может влиять на поведение людей [2, с. 270].

Медиапрактики представляют собой совокупность учебных действий, связанных с созданием, анализом, записью, публикацией и обсуждением медиатекстов, а в языковой подготовке медицинских сту-

дентов они могут включать видеовыступления, подкасты, интервью, научно-популярные ролики, презентации, публичные лекции, комментарии эксперта, инфографику с устным сопровождением и симуляции общения с аудиторией, в связи с чем использование таких форматов позволяет приблизить обучение к реальным профессиональным ситуациям, в которых врач выступает носителем экспертного знания [3, с. 67].

Педагогика высшей школы ориентирует образовательный процесс на компетентностный результат, а компетенция публичной речи включает несколько взаимосвязанных компонентов [1, с. 3698]. Когнитивный – предполагает знание норм русского литературного языка, жанров публичного выступления, основ аргументации и структуры сообщения, операциональный – связан с умением формулировать цель, учитывать адресата, отбирать факты, выстраивать композицию, использовать голос и невербальные средства, ценностный – включает профессиональную этику, уважение к аудитории, ответственность за точность информации и эмпатийность общения [4, с. 83].

Медиапрактики эффективны потому, что делают речевую деятельность наблюдаемой и анализируемо, то есть, если традиционное устное выступление быстро исчезает после завершения занятия, то видеозапись или аудиозапись позволяет вернуться к материалу, оценить структуру, темп, интонацию, ясность формулировок, контакт с аудиторией и качество аргументов, в связи с чем студент получает возможность увидеть собственную речь со стороны, а преподаватель – организовать предметную обратную связь, основанную не на общем впечатлении, а на конкретных речевых проявлениях [1, с. 3695].

Важным педагогическим условием является профессиональная направленность заданий, потому что темы выступлений должны быть связаны с медицинской практикой, но адаптированы к уровню студентов и задачам языкового курса [3, с. 69]. Например, обучающиеся могут подготовить мини-лекцию о профилактике распространенных заболеваний, объяснение медицинского термина для пациента, устный комментарий к результатам исследования, презентацию клинического случая в учебном формате, интервью с условным экспертом или просветительский видеоролик и указанные задания развивают способность говорить точно, понятно и ответственно [2, с. 271].

Особое значение имеет работа с адресатом, потому что одна и та же медицинская тема требует разных речевых решений в зависимости от аудитории, а сообщение для профессионального сообщества допускает терминологическую насыщенность и ссылку на научные данные, в связи с чем объяснение для пациента требует ясности, такта, последовательности и отказа от избыточной сложности [1, с. 3699]. Выступление для широкой аудитории предполагает научно-популярный стиль, примеры и визуальные опоры, в связи с чем студентам полезно выполнять задания по адаптации одного содержания к разным коммуникативным ситуациям [3, с. 68].

Формирование публичной речи невозможно без развития навыков отбора и проверки информации, поскольку медицинское высказывание должно опираться на надежные источники, корректные данные и осторожные формулировки, а потому в учебном процессе необходимо формировать привычку отделять доказанные сведения от предположений, избегать категоричности там, где требуется уточнение, правильно ссылаться на источники, не искажать смысл научных результатов. Здесь медиапрактики соединяются с академической грамотностью и профессиональной ответственностью будущего врача [4, с. 84].

Одним из эффективных форматов является учебный медицинский подкаст, в рамках которого студенты готовят корот-

кий аудиовыпуск на заданную тему, определяют аудиторию, составляют план, подбирают ключевые понятия, записывают речь и анализируют результат [3, с. 68]. Подкаст развивает логичность, интонационную выразительность, точность и способность удерживать внимание без визуальной поддержки и, кроме того, этот формат помогает работать с темпом речи, паузами, ударениями и произносительной нормой, что особенно важно для публичного медицинского сообщения [1, с. 3696].

Другой продуктивный формат – видеокомментарий врача для непрофессиональной аудитории, то есть в рамках учебной симуляции студент объясняет определенную проблему простым языком, избегая упрощений, которые искажают смысл, а преподаватель оценивает не только правильность речи, но и композицию, доброжелательность, понятность, речевую экономию, этичность и способность предупредить неверное понимание, в связи с чем данный формат формирует умение говорить публично в медиасреде, где сообщение может быть воспринято разными группами слушателей [2, с. 272].

Медиапрактики также позволяют развивать навыки диалогической публичности, потому что будущий врач должен не только произносить подготовленный монолог, но и отвечать на вопросы, уточнять, переформулировать, реагировать на сомнения, сохранять профессиональное спокойствие, для чего применяются учебные интервью, пресс-подходы, дискуссии, разборы вопросов от условных пациентов, то есть студенты учатся слушать, не перебивать, избегать оценочных суждений, признавать границы своей компетенции и возвращать разговор к фактам [3, с. 69].

Методическая организация обучения может строиться поэтапно [1, с. 3700]. На первом – проводится анализ образцов медицинской публичной речи, то есть лекций, интервью, просветительских видео, фрагментов конференционных докладов. Студенты выделяют цель, адресата, структуру, терминологию, средства объяснения и речевые ошибки. На втором – выполняются тренировочные задания, то есть формулирование тезиса, сокращение сложного текста, подбор примеров, преобразование термина в доступное объяснение, а на третьем – создаётся собственный медиапродукт, который обсуждается и редактируется [4, с. 85].

Важную роль играет обратная связь, потому что она должна быть конкретной, доброжелательной и соотнесенной с заранее известными критериями. Оценивать следует нормативность русского языка, точность медицинского содержания, логичность композиции, ясность объяснения, учет аудитории, выразительность, этичность, качество аргументации и использование медиасредств, а потому полезно сочетать самооценку, взаимное рецензирование и экспертную оценку преподавателя, потому что самооценка помогает студенту осознать индивидуальные трудности, а взаимное рецензирование формирует профессиональное внимание к речи другого [1, с. 3697].

Особое место занимает редактирование, а потому после записи выступления студент должен не просто получить отметку, а переработать текст и повторить фрагмент с учетом замечаний. Такой цикл «подготовка – запись – анализ – редактирование – повторное выступление» соответствует деятельностной логике педагогики высшей школы и он показывает, что публичная речь является не врожденным даром, а формируемым профессиональным умением, которое развивается через практику, рефлексию и коррекцию [2, с. 273].

Использование медиапрактик повышает мотивацию студентов медицинского вуза, поскольку делает языковое образование видимо связанным с будущей профессией. Обучающиеся понимают, что грамотная и ясная речь влияет на доверие пациента, успешность профилактической работы, качество командного взаимодействия и репутацию специалиста. Кроме того, медиапрактики развивают цифровую культуру, необходимую врачу в условиях

распространения онлайн-консультаций, дистанционного просвещения и профессиональных образовательных платформ [3, с. 67].

Вместе с тем внедрение медиапрактик требует осторожности, поэтому учебные материалы должны соответствовать этическим требованиям, то есть нельзя использовать реальные персональные медицинские данные без специального разрешения, недопустимо имитировать диагнозы так, чтобы это вводило аудиторию в заблуждение, необходимо отделять учебную коммуникацию от реальной медицинской рекомендации [1, с. 3701]. Преподаватель обязан объяснять границы учебного высказывания и формировать ответственное отношение к публичному распространению медицинской информации [4, с. 86].

Следовательно, медиапрактики являются эффективным средством формирования компетенций публичной речи у студентов медицинского вуза, так как они объединяют языковую норму, профессиональную точность, медиаграмотность, этику и коммуникативную рефлексию [3, с. 69]. В системе педагогики высшей школы такие практики позволяют подготовить будущего врача к публичному представлению медицинского знания, взаимодействию с разными аудиториями и ответственному участию в современной информационной среде [1, с. 3698].

Заключение. Формирование компетенций публичной речи у студентов медицинского вуза является важной задачей педагогики высшей школы, потому что медиапрактики позволяют соединить изучение русского языка с профессиональной коммуникацией, этикой и цифровой культурой врача. Анализ, запись, редактирование и обсуждение медиавыступлений развивают точность, ясность, аргументацию и эмпатию, а эффективность работы обеспечивается профессионально ориентированными заданиями, критериями оценивания и последовательной рефлексией речевого опыта студентов.

Библиографический список

1. Заворотнева, Т. И. Прецедентные, фразеологические единицы и мифологические сюжеты в медиатексте / Т. И. Заворотнева // Научный аспект. – 2024. – Т. 30, № 6. – С. 3694–3701.
2. Карпий, С. В. Специфика разновидностей современного телерепортажа / С. В. Карпий // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 38, № 2. – С. 270–274.
3. Карпий, С. В. Типы и язык социальной коммуникации в телемедиа (на примере прямого репортажа) / С. В. Карпий, Г. А. Игнатенко, Т. И. Заворотнева // Педагогика. Психология. Филология. Культура: на пути к совершенствованию : материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 13 марта 2023 года. – Ростов-на-Дону : Профпресслит, 2023. – С. 67–69.
4. Карпий, С. В. Прямое телевизионное включение в контексте концепции речевых жанров М. М. Бахтина / С. В. Карпий // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы V Международной научной конференции, Донецк, 17–18 ноября 2020 года / под общей редакцией С. В. Беспаловой. – Т. 4. – Донецк : Донецкий национальный университет, 2020. – С. 83–87.

© Игнатенко Г. А., 2026

УДК 811.161.1:81’33:37.02

ПОДХОДЫ И ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

EDN VYGMFA

Е. А. Кононова

Старший преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

APPROACHES AND PRACTICES FOR DEVELOPING MEDIA LITERACY AMONG PHILOLOGY STUDENTS IN HIGHER EDUCATION PEDAGOGY

E. A. Kononova

Senior Lecturer,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky, Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article considers the formation of media literacy among philology students as a significant area of higher school pedagogy. The connection of media communication practices with the study of the Russian language, discourse and culture of speech is substantiated. The approaches to teaching critical perception of media texts, interpretation of language strategies, creation of digital content and development of professional responsibility of future philologists in the modern educational environment of the university are analyzed.

Keywords: media literacy; philology; Russian language; media communication; students; pedagogy; media text; discourse; competencies; criticality; interpretation; education.

Введение. Формирование медиаграмотности у студентов-филологов является одной из актуальных задач современной педагогики высшей школы, поскольку будущий специалист по русскому языку и словесности работает не только с художественными, научными и учебными текстами, но и с постоянно обновляющимся пространством массовой и цифровой коммуникации, так как медиасреда влияет на речевые нормы, жанровые ожидания, способы аргументации, характер публичного диалога и представления о достоверности информации, из-за чего филологическое образование должно включать системную подготовку к анализу, оценке и созданию медиатекстов [1, с. 43].

Медиаграмотность в контексте подготовки филолога можно определить как интегративное качество личности и профессиональной компетентности, включающее способность понимать устройство медиакоммуникации, критически воспринимать информацию, анализировать языковые средства воздействия, распознавать жанровые и стилистические особенности медиатекстов, а также создавать корректные, этичные и коммуникативно эффективные сообщения, а потому для студентов-филологов медиаграмотность особенно значима, поскольку они обладают лингвистическим инструментарием, позволяющим выявлять смысловые оттенки, речевые стратегии, оценочность, имплицитные значения и прагматические эффекты [2, с. 85].

Педагогика высшей школы рассматривает медиаграмотность не как вспомогательный навык, а как компонент профессионального становления, потому что студент-филолог должен уметь работать с различными формами текста, то есть новостной заметкой, интервью, блоговой публикацией, комментарием, подкастовой расшифровкой, образовательным постом, рекламным сообщением, научно-популярной статьей и каждая из этих форм имеет собственные жанровые правила, ад-

ресатные установки, композиционные модели и языковые маркеры, а потому обучение медиаграмотности должно быть связано с курсами современного русского языка, стилистики, риторики, культуры речи и теории дискурса [3, с. 67].

Первый подход к формированию медиаграмотности можно обозначить как лингвоаналитический, так как его основой является детальное изучение медиатекста с точки зрения лексики, грамматики, синтаксиса, композиции, стилистики и прагматики, в связи с чем на практических занятиях студенты определяют тему, коммуникативную цель, адресата, ключевые слова, оценочные средства, типы аргументов, способы цитирования и заголовочные стратегии, так как обозначенный анализ помогает увидеть, что медиатекст не является нейтральной совокупностью предложений, то есть он организует восприятие события, формирует отношение читателя и задает рамку интерпретации [4, с. 32].

Второй подход связан с критическим чтением и информационной проверкой, потому что в его рамках студенты учатся различать факт, мнение, предположение, комментарий и эмоциональную реакцию, сопоставлять несколько источников, выявлять неполноту данных, замечать противоречия между заголовком и основным текстом и для филолога важно не только определить достоверность сообщения, но и объяснить, какими языковыми средствами создается эффект убедительности, в связи с чем в учебной практике полезны задания, где один информационный повод представлен в разных жанрах и стилях, что позволяет сравнивать способы смыслового акцентирования [1, с. 44].

Третий подход можно назвать жанрово-коммуникативным, поскольку он ориентирован на освоение закономерностей современных медиажанров и их гибридных форм, так как цифровая коммуникация размывает границы между информационным, аналитическим, рекламным, развлекательным и образовательным текстом, в связи с чем студенты анализируют, как новостной формат заимствует элементы сторителлинга, как экспертный комментарий использует разговорные интонации, как образовательный контент адаптирует научную информацию для широкой аудитории, в результате чего формируется понимание жанра как динамической модели речевого действия, зависящей от цели, платформы и адресата [2, с. 86].

Четвёртый подход связан с продуктивной деятельностью, то есть созданием собственных медиатекстов, потому что будущие филологи должны не только анализировать чужие сообщения, но и проектировать тексты для разных коммуникативных ситуаций, так как это могут быть аннотации, просветительские посты о русском языке, сценарии коротких образовательных видео, рецензии, интервью, инструкции, подборки языковых наблюдений, научно-популярные заметки и создание текста требует выбора жанра, определения аудитории, соблюдения нормы, продумывания композиции и оценки возможного восприятия, в связи с чем данная практика переводит теоретические знания в профессиональное действие [3, с. 68].

Важным методом педагогической работы является кейс-анализ, в рамках которого преподаватель предлагает студентам конкретный медиаматериал, содержащий выразительный заголовок, спорную формулировку, стилистическую ошибку, неудачную аргументацию или сложную адресатную ситуацию, в связи с чем студенты описывают проблему, анализируют языковые средства, обсуждают возможные интерпретации, предлагают редакторское решение и обосновывают его с позиции культуры речи и коммуникативной этики, так как кейс-метод развивает аналитическую самостоятельность, умение работать в группе и способность принимать ответственные речевые решения [4, с. 33].

Проектное обучение позволяет сделать формирование медиаграмотности более

системным, так, например, студенты могут собирать мини-корпуса медиатекстов, исследовать частотность оценочной лексики, анализировать заголовки образовательных платформ, описывать речевые особенности комментариев, сопоставлять академическое и популярное изложение одной темы, а потому проект включает постановку проблемы, выбор материала, разработку критериев анализа, интерпретацию результатов и публичную защиту, а для филолога такая деятельность важна тем, что объединяет исследовательские навыки, языковую наблюдательность и практическое понимание медиакоммуникации [1, с. 45].

Особое место занимает работа с цифровыми инструментами, поскольку электронные корпуса русского языка, словари, справочные порталы, сервисы совместного редактирования, платформы для аннотирования и визуализации помогают студентам анализировать медиатексты более точно, но преподаватель должен подчёркивать, что цифровой инструмент не заменяет филологической интерпретации, а автоматическая проверка может указать на ошибку, но не всегда объясняет стилистическую уместность, в связи с чем частотный анализ выявляет повторяемость слов, но смысловые выводы требуют знания контекста, жанра и коммуникативной ситуации [2, с. 87].

Формирование медиаграмотности предполагает развитие этической ответственности, так как студент-филолог должен понимать последствия речевого выбора, корректно обращаться с источниками, избегать искажения цитат, уважать авторство, различать допустимую адаптацию текста и смысловую подмену [3, с. 69]. В медиасреде слово быстро распространяется, поэтому ошибка, неточная формулировка или неэтичный комментарий могут повлиять на репутацию автора и восприятие темы и педагогическая задача состоит в том, чтобы соединить языковую компетентность с ответственностью за публичное высказывание [4, с. 34].

Оценивание медиаграмотности должно учитывать как аналитические, так и продуктивные результаты, потому что традиционный экзамен не способен полностью показать, умеет ли студент работать с медиатекстом, в связи с чем более эффективны портфолио, аналитические эссе, редакторские задания, проекты, устные защиты, сравнительные разборы и рефлексивные отчёты и в данном аспекте критериями оценки могут быть точность терминологии, глубина интерпретации, аргументированность выводов, соблюдение норм русского языка, жанровая уместность, корректность работы с источниками и способность объяснять собственные речевые решения [1, с. 46].

Интеграция медиаграмотности в подготовку филологов требует междисциплинарного взаимодействия, так как курсы русского языка, стилистики и риторики могут дополняться элементами медиалингвистики, педагогики, психологии коммуникации, цифровой культуры и методики преподавания, в связи с чем данный подход особенно важен для студентов, которые в будущем будут работать преподавателями, редакторами, исследователями, специалистами по коммуникации или создателями образовательного контента и медиаграмотность становится для них не отдельным умением, а профессиональной основой взаимодействия с языком в обществе [2, с. 88].

Существенным условием успешной работы является обновление учебного материала, поскольку медиакоммуникация изменяется быстрее, чем традиционные учебники, поэтому преподавателю важно включать в занятия актуальные тексты, не ограничиваясь классическими примерами, причём отбор материалов должен быть педагогически оправданным, то есть текст должен демонстрировать определённую языковую проблему, жанровую особенность или коммуникативную стратегию, а актуальность материала повышает мотивацию студентов и позволяет им увидеть прямую связь между филологической тео-

рией и повседневной речевой практикой [4, с. 35].

Таким образом, формирование медиаграмотности у студентов-филологов предполагает сочетание лингвистического анализа, критического чтения, жанрового моделирования, проектной деятельности, цифровых инструментов и этической рефлексии и в педагогике высшей школы данный процесс должен быть системным, практико-ориентированным и связанным с профессиональными задачами будущего специалиста, поскольку медиаграмотный филолог способен не только понимать современную медиасреду, но и участвовать в её развитии как компетентный интерпретатор, редактор, педагог и автор [1, с. 47].

Заключение. Формирование медиаграмотности у студентов-филологов является необходимым условием современного университетского образования, поскольку оно объединяет изучение русского языка, медиакоммуникации, дискурса и педагогической практики и в данном аспекте эффективными средствами выступают лингвистический анализ, кейсы, проекты, цифровые инструменты и создание собственных медиатекстов. Представленный подход развивает критическое мышление, речевую ответственность, профессиональную самостоятельность и способность будущего филолога осмысленно действовать в динамичной медиасреде.

Библиографический список

1. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
2. Карпий, С. В. Специфика прямого включения как гибридного жанра тележурналистики / С. В. Карпий // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. – 2019. – № 1. – С. 85–88.
3. Карпий, С. В. Типы и язык социальной коммуникации в телемедиа (на примере прямого репортажа) / С. В. Карпий, Г. А. Игнатенко, Т. И. Заворотнева // Педагогика. Психология. Филология. Культура: на пути к совершенствованию : материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 13 марта 2023 года. – Ростов-на-Дону : Профпресслит, 2023. – С. 67–69.
4. Карпий, С. В. Лингвостилистические особенности противоборствующего дискурса медиасистемы ДНР: телевизионный сегмент / С. В. Карпий // Наука и образование в условиях мировой нестабильности: проблемы, новые этапы развития : материалы II Международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 30 апреля 2022 года / Национальный исследовательский институт дополнительного профессионального образования. – Т. 3 (часть 3). – Ростов-на-Дону : Манускрипт, 2022. – С. 32–39.

© Кононова Е. А., 2026

УДК 378.016:811.111'243:378.147.3

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ: МЕТОДЫ, ПРАКТИКИ, КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ

EDN WMBLZE

Е. А. Кононова

Старший преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

HIGHER SCHOOL PEDAGOGY AND THE FORMATION OF MEDIA LITERACY OF PHILOLOGY STUDENTS: METHODS, PRACTICES, EVALUATION CRITERIA

E. A. Kononova

Senior Lecturer,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky, Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article considers the formation of media literacy of students of philology as an urgent task of higher school pedagogy, and therefore justifies the need to include a media competence component in philological training, describes teaching methods, practices for analyzing and creating media texts, as well as criteria for evaluating results. The author emphasizes the importance of critical thinking, language culture, digital ethics and professional reflection of future specialists in the modern educational environment of digital communication today.

Keywords: higher education pedagogy; media literacy; philology students; media text; digital communication; critical thinking; philological education; media competence; evaluation criteria.

Введение. Современная педагогика высшей школы развивается в условиях интенсивной цифровизации образовательной, научной и профессиональной коммуникации, в связи с чем для филологического образования данное обстоятельство имеет принципиальное значение, поскольку язык сегодня функционирует не только в традиционных письменных и устных формах, но и в сложной медиасреде, включающей новостные порталы, социальные сети, видеоплатформы, подкасты, мессенджеры, электронные библиотеки, образовательные платформы и мультимодальные цифровые ресурсы, поэтому в данных условиях подготовка студента-филолога не может ограничиваться освоением истории языка, теории литературы, стилистики, культуры речи и методики анализа текста, поскольку необходимым компонентом профессиональной подготовки становится медиаграмотность, позволяющая будущему специалисту осознанно воспринимать, интерпретировать, критически оценивать и создавать медиатексты различной жанровой и функциональной природы [1, с. 31].

Медиаграмотность студентов-филологов следует рассматривать как интегративное качество личности и профессиональной подготовки, поскольку она объединяет лингвистические, коммуникативные, аналитические, цифровые, этические и рефлексивные умения, но в широком смысле медиаграмотность предполагает способность ориентироваться в информационных потоках, понимать механизмы производства и распространения медиаконтента, выявлять коммуникативные цели автора, различать фактологическую и оценочную информацию, распознавать способы речевого воздействия,

проверять достоверность источников и создавать собственные тексты с учетом норм языка, жанра, аудитории и платформы, поэтому для филолога данная компетентность приобретает особую значимость, поскольку именно язык является главным инструментом смыслообразования, убеждения, интерпретации и профессионального взаимодействия [2, с. 101].

В образовательном процессе высшей школы формирование медиаграмотности должно осуществляться системно, а не эпизодически, в связи с чем важно, чтобы медиакомпетентностный компонент был включен в дисциплины лингвистического, литературоведческого, педагогического и коммуникативного циклов, то есть, например, в курсах современного русского языка и стилистики целесообразно анализировать особенности медиаречи, речевые ошибки в цифровой среде, жанровую специфику интернет-коммуникации, трансформацию публицистического стиля и взаимодействие вербальных и визуальных средств, а потому в рамках дисциплин по культуре речи можно рассматривать нормы речевого поведения в социальных сетях, академической электронной переписке, публичных онлайн-выступлениях и профессиональных цифровых сообществах, а литературоведческие курсы могут быть дополнены анализом форм цифрового чтения, сетевой рецензии, книжного блога и электронного литературного журнала [5, с. 43].

Одним из базовых методов формирования медиаграмотности является проблемно-аналитический метод, так как его сущность заключается в организации учебной деятельности вокруг конкретной коммуникативной проблемы, представленной в медиатексте в связи с чем студентам предлагается анализировать новостные сообщения, интервью, комментарии, рекламные тексты, образовательные публикации, научно-популярные материалы, посты в социальных сетях и видеоскрипты, но при этом анализ не должен сводиться только к определению темы и основной мысли, потому что необходимо выявлять коммуникативную ситуацию, адресанта и адресата, интенцию автора, жанровую модель, композиционную структуру, систему аргументации, лексико-стилистические средства, оценочную лексику, имплицитные смыслы, пресуппозиции и способы привлечения внимания аудитории, поскольку данный подход позволяет студентам увидеть медиатекст как сложный коммуникативный продукт, в котором содержание, форма и канал распространения находятся во взаимной зависимости [5, с. 54].

Особое значение имеет обучение студентов разграничению факта, интерпретации и оценки, потому что в цифровой медиасреде эти компоненты часто смешиваются, что затрудняет критическое восприятие информации, в связи с чем филологический анализ позволяет показать, какими языковыми средствами формируется оценочность, то есть эпитетами, метафорами, модальными словами, вводными конструкциями, эмоционально окрашенной лексикой, синтаксическим параллелизмом, вопросно-ответными структурами, заголовочными формулами [5, с. 56]. Студенты в данной связи должны понимать, что даже формально нейтральный текст может содержать скрытую позицию, проявляющуюся в отборе фактов, порядке их предъявления, выборе номинаций и цитат, а также в использовании визуального сопровождения, а потому медиаграмотность предполагает не недоверие ко всякой информации, а способность к методически организованной проверке и интерпретации сообщения [1, с. 32].

Важным педагогическим инструментом является сравнительный анализ медиатекстов одной тематики, размещенных на разных платформах, так как, например, одно и то же событие или явление может быть представлено в формате новостной заметки, аналитической статьи, короткого поста, видеоролика, инфографики или

подкаста, а сопоставление таких материалов позволяет студентам выявить зависимость структуры текста от медиаканала, целевой аудитории и коммуникативной задачи, вследствие чего в ходе анализа обучающиеся устанавливают различия в объёме, композиции, степени детализации, лексике, тональности, визуальной организации, способах аргументации и характере обратной связи, вследствие чего формируется понимание того, что медиатекст существует не изолированно, а в системе платформенных ограничений и пользовательских ожиданий [5, с. 44].

Проектный метод занимает центральное место в развитии практических навыков медиаграмотности, то есть в рамках учебных проектов студенты могут создавать лонгриды, подкасты, научно-популярные статьи, образовательные карточки, тексты для социальных сетей, интервью, рецензии, сценарии видеороликов, электронные журналы и тематические медиапортфолио, потому что проектная деятельность позволяет соединить теоретические знания с продуктивной речевой практикой. В данном аспекте обучающиеся не только анализируют чужие медиатексты, но и осваивают полный цикл создания собственного медиапродукта, то есть выбор темы, определение целевой аудитории, постановку коммуникативной цели, подбор источников, разработку структуры, языковое оформление, редактирование, визуальное сопровождение и презентацию результата, а потому данная работа способствует развитию самостоятельности, ответственности, критического мышления, навыков командной коммуникации и профессиональной рефлексии [5, с. 55].

Не менее значимым является кейс-метод, ориентированный на решение конкретных учебно-профессиональных ситуаций, так как кейс может включать анализ недостоверной публикации, редактирование некорректного медиатекста, подготовку информационного сообщения для разных аудиторий, выявление манипулятивных речевых приемов, разработку правил коммуникации для образовательного сообщества или оценку этической стороны публичного высказывания [5, с. 47]. Преимущество кейс-метода в данном аспекте заключается в том, что он приближает обучение к реальным условиям профессиональной деятельности, поскольку студент учится принимать решения не абстрактно, а в ситуации ограниченного времени, неполной информации, жанровых требований и коммуникативной ответственности [1, с. 33].

Формирование медиаграмотности студентов-филологов предполагает также развитие навыков фактчекинга и работы с источниками, потому что в педагогической практике необходимо обучать студентов различать первичные и вторичные источники, проверять авторство, дату публикации, контекст цитирования, репутацию площадки, наличие ссылок и соответствие информации другим проверяемым данным [5, с. 57]. Для филолога в данной парадигме особенно важна работа с цитатой, поскольку искажение цитирования, вырывание фразы из контекста или неверная передача чужой речи могут существенно изменить смысл сообщения, из-за чего задания по медиаграмотности должны включать проверку цитат, сопоставление заголовка и содержания, анализ ссылочного аппарата, выявление логических несоответствий и редактирование некорректно оформленных материалов [2, с. 102].

Отдельное направление связано с изучением мультимодальности медиатекста, так как современное медиасообщение редко ограничивается вербальным компонентом и включает изображение, звук, монтаж, шрифт, цвет, расположение элементов на странице, гиперссылки, эмодзи, хештеги и интерактивные формы взаимодействия с аудиторией, в связи с чем студент-филолог должен уметь анализировать не только слово, но и взаимодействие различных знаковых систем [5, с. 45].

Существенным компонентом медиаграмотности является цифровая этика, по-

тому что будущий филолог должен понимать нормы корректного цитирования, авторского права, академической добросовестности, уважительной коммуникации, защиты персональных данных и ответственности за публичное слово, поэтому в образовательной среде важно обсуждать не только технические способы создания медиаконтента, но и нравственно-профессиональные основания речевого поведения, так как особенно актуальны вопросы сетевого этикета, недопустимости плагиата, корректности использования изображений и аудиоматериалов, уважения к адресату, точности формулировок и предотвращения речевой агрессии [5, с. 46].

Заключение. Формирование медиаграмотности студентов-филологов является важным направлением современной педагогики высшей школы, так как оно обеспечивает готовность будущих специалистов к профессиональной деятельности в цифровой коммуникационной среде, в связи с чем наиболее результативными являются методы анализа медиатекстов, проектная работа, сравнительные задания и рефлексивное оценивание, а системное включение данных практик в образовательный процесс способствует развитию критического мышления, языковой ответственности, цифровой культуры и профессиональной компетентности филолога в условиях современного информационного общества.

Библиографический список

1. Карпий, С. В. Вещание как сфера функционирования медиалингвистики / С. В. Карпий, Г. А. Игнатенко // Мировые исследования в области естественных и технических наук : материалы VI Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 30 апреля 2023 года. – Ставрополь : Параграф, 2023. – С. 31–33.
2. Карпий, С. В. Прямое включение как специфический телеформат / С. В. Карпий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2019. – № 4. – С. 101–102.
3. Карпий, С. В. Печать Донбасса в 1919–1932 гг. / С. В. Карпий // Меди@льманах. – 2022. – № 3 (110). – С. 85–92.
4. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
5. Развитие высшего образования сегодня / Г. А. Игнатенко, А. В. Борота, А. П. Кухто, Н. К. Базиян-Кухто // Торсуевские чтения : научно-практический журнал по дерматологии, венерологии и косметологии. – 2022. – № 1 (35). – С. 54–57.

© Кононова Е. А., 2026

УДК 796.4(378.147)

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 5–6 ЛЕТ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

EDN WWGAWT

Р. Н. Копков *Старший преподаватель, ORCID 0009-0000-5144-7388, e-mail: koroni73@yandex.ru,*

В. А. Бабайцева *старший преподаватель, ORCID 0009-0009-8823-6985, e-mail: babaytseva.lera@mail.ru,*

Д. А. Степанюк *студент, e-mail: stepanukdaria05@mail.ru,*

Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Республика Карелия, Россия

FEATURES OF SPATIAL ORIENTATION IN PRESCHOOLERS AGED 5–6 WITH SEVERE SPEECH DISORDERS: THEORETICAL ANALYSIS AND METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS

R. N. Kopkov *Senior Lecturer,*

V. A. Babaytseva *Senior Lecturer,*

D. A. Stepanyuk *Student,*

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Karelia, Russia

Abstract. The article provides a theoretical analysis of spatial orientation specifics in preschoolers aged 5–6 with severe speech impairments (SSI). Spatial orientation is viewed as a fundamental ability that underpins cognitive development and is closely linked to speech acquisition. The psychological and educational characteristics of children with SSI are described. Based on the level model by N. Ya. Semago and M. M. Semago, it is shown that in these children, not only verbalization of spatial relations is impaired, but also the body schema and perception of object arrangement. Methodological recommendations for correctional work are outlined, emphasizing systematic, interdisciplinary approaches involving speech therapists, psychologists, and parents.

Keywords: spatial orientation; severe speech impairments; preschoolers; body schema; correctional work.

Введение

Пространственная ориентировка является универсальной способностью, обеспечивающей взаимодействие человека с миром. В структуре познавательного развития ребёнка она выполняет системообразующую функцию, служа основой для сенсомоторной интеграции и высших психических функций. Речевое развитие неразрывно связано с пространственными представлениями: усвоение грамматических категорий и логико-грамматических конструкций требует кодирования пространственных отношений вербальными средствами.

Дети с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) испытывают стойкие трудности в формировании пространственных представлений. В структуре речевого дефекта пространственная ориентировка является «слабым звеном» – недоразвитие лексико-грамматического строя, нарушение вербальной регуляции и недостаточность межанализаторных связей мешает отражению пространства в речи. Как отмечают Т. С. Строева и Е. Ю. Медведева [6], несформированность рече-языковых навыков у детей с ТНР приводит к школьной дезадаптации. Существующие методики коррекции носят фрагментарный характер и не затрагивают системных связей между пространственными представлениями и речью.

Цель статьи – теоретический анализ особенностей пространственной ориентации у дошкольников 5–6 лет с ТНР и формулировка методических рекомендаций. Задачи: уточнить сущность ориентировки в пространстве, дать психолого-педагогическую характеристику детей с ТНР, выделить основные нарушения и определить направления коррекции.

Теоретические подходы к пространственной ориентировке

В научной литературе пространственная ориентировка определяется как понимание человеком своего положения относительно объектов окружающей действительности (Ф. Н. Шемякин) или как восприятие и отражение характеристик предметов через взаимодействие анализаторных систем (Б. Г. Ананьев). В. С. Сверлов рассматривает её как особый вид восприятия, обеспечиваемый работой зрительного, слухового, тактильного и кинестетического анализаторов. Пространственная ориентировка включает процессы восприятия, анализа, интерпретации сенсорных данных и их практическое применение. Генезис пространственных представлений у дошкольников тесно связан с развитием двигательной активности и речи [1; 2].

Психолого-педагогическая характеристика детей с ТНР

Тяжёлые нарушения речи обусловлены органическими, неврологическими и психологическими факторами [3]. У детей с ТНР наблюдается общее недоразвитие познавательной сферы: страдают восприятие, память, мышление, произвольность и осознанность процессов. Интеллектуальная недостаточность является вторичной. Внимание нестабильно, объём сужен, вербальный материал забывается, мыслительные операции слабы, но наглядные задания выполняются легче. Двигательная сфера характеризуется моторной неловкостью, импульсивностью, быстрой утомляемостью.

К тяжёлым нарушениям речи относятся алалия, ринолалия, афазия, дизартрия, заикание и общее недоразвитие речи (ОНР). Как подчёркивает Л. В. Годовникова [4], полноценное образование для этих детей невозможно без специальной логопедической помощи и медико-психолого-педагогического сопровождения. Учебная деятельность отличается замедленным темпом восприятия, сниженной работоспособностью, трудностями в организации произвольной деятельности, низким самоконтролем, нарушениями пространственной ориентировки и мелкой моторики. Несовершенство устной речи препятствует усвоению программного материала и формированию письменной речи, снижая учебную мотивацию.

Уровневая модель формирования пространственных представлений (по Н. Я. Семаго и М. М. Семаго)

Н. Я. Семаго и М. М. Семаго [5] выделяют четыре уровня пространственных представлений. Первый – ощущения собственного тела (мышечное чувство, внутренние ощущения, взаимодействие с внешней средой). Второй – представления об отношениях объектов к собственному телу и между собой; развитие подчиняется закону основной оси (вертикаль, горизонталь, направления «от себя», вперёд, право-лево, сзади). Третий – вербализация пространственных отношений (появление слов «вверх», «вниз», «далеко», «близко», затем предлогов). Четвёртый – лингвистические представления, на основе которых формируется речь и когнитивное развитие. У детей с ТНР страдают не только вербализация, но и более ранние уровни (схема тела, восприятие взаиморасположения), что приводит к системному дефекту пространственного познания.

Особенности пространственной ориентировки у дошкольников с ТНР

У детей с ТНР недостаточно сформирована схема тела: они путают правую-левую стороны, понятия «вверх-вниз», «спереди-сзади». Затруднено восприятие

взаиморасположения объектов (ближе-дальше, справа-слева). Словарный запас беден пространственной лексикой (предлоги, наречия, прилагательные). Даже при практическом усвоении отдельных понятий их перенос в самостоятельную речь затруднён. Наблюдается недостаточность зрительно-пространственного гнозиса и праксиса (трудности копирования, ориентировки на листе бумаги, выполнения графических заданий). Нарушения пространственной ориентировки тесно связаны с недоразвитием познавательной деятельности и влияют на овладение элементарными математическими представлениями.

Методические рекомендации по коррекции пространственной ориентировки

На основе анализа можно выделить несколько направлений коррекционной работы. развитие схемы тела и телесной ориентировки через упражнения на осознание частей тела и их расположения (показ по инструкции, зеркальные игры, сборка изображения человека). формирование ориентировки в макро- и микропространстве с использованием игрушек, схем, планов; упражнения на размещение предметов по инструкции, конструирование, ориентировку на листе бумаги. развитие понимания и употребления пространственных предлогов и наречий (поэтапно: от практического действия к вербализации, игры «Где спрятался мишка?», «Скажи наоборот», описание маршрута). развитие зрительно-пространственного гнозиса и праксиса через работу с конструкторами, мозаиками, пазлами, графическими диктантами, штриховкой и копированием. Пятое включение пространственных представлений в речевую деятельность (составление рассказов по картинкам, описание маршрута, пересказ с опорой на схему). использование игровых и интерактивных форм (подвижные игры, музыкально-ритмические упражнения, соревнования, компьютерные пособия) для повышения мотивации.

Коррекционная работа должна проводиться систематически, с постепенным усложнением и учётом индивидуальных особенностей. Положительная динамика достигается при комплексном взаимодействии логопеда, психолога, дефектолога, воспитателей и родителей.

Заключение

У дошкольников с ТНР наблюдаются специфические нарушения пространственной ориентировки на всех уровнях – от схемы тела до лингвистических конструкций. Это требует комплексной междисциплинарной коррекции, включающей развитие телесной и пространственной ориентировки, формирование лексико-грамматических средств и зрительно-пространственного восприятия. Эффективность обеспечивается систематичностью, индивидуальным подходом и сотрудничеством специалистов и родителей. Перспективны разработка и апробация конкретных методик для разных видов ТНР и изучение динамики развития в процессе логопедической работы.

Библиографический список

1. Абашина В. В. К проблеме генезиса пространственных представлений у детей дошкольного возраста // Педагогика. Теория и практика. – 2017. – № 1. – С. 339–342.
2. Бородина М. В. К вопросу о развитии пространственных представлений // Математический вестник педвузов и университетов волго-вятского региона. – 2000. – С. 152–154.
3. Васильева Т. А. Психолого-педагогическая помощь детям с тяжёлыми нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2010. – 256 с.
4. Годовникова Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ: учебник для вузов. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 218 с.
5. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст. – М.: Генезис, 2005. – 256 с.
6. Строева Т. С., Медведева Е. Ю. Особенности пространственной ориентировки старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи // Актуальные вопросы специальной педагогики и психологии. – 2021. – № 2. – С. 45–53.

© Копков Р. Н., Бабайцева В. А., Степанюк Д. А., 2026

УДК 332.14

ПРИМЕНЕНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПОДХОДОВ В ПОДГОТОВКЕ МЕНЕДЖЕРОВ В СФЕРЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ, ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА ПОСРЕДСТВОМ СТАЖИРОВОК В ПРОФИЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КАРЕЛИЯ

EDN XEQRYG

О. Ю. Королева

Старший преподаватель,
ORCID 0000-0002-6389-0552,
e-mail: olgakoroleva9920@gmail.com,
Петрозаводский государственный университет,
г. Петрозаводск, Республика Карелия, Россия

APPLICATION OF INTERDISCIPLINARY APPROACHES IN THE TRAINING OF MANAGERS IN THE FIELD OF HEALTHY LIFESTYLE, PHYSICAL CULTURE AND SPORTS THROUGH INTERNSHIPS IN SPECIALIZED ORGANIZATIONS AT THE REGIONAL LEVEL ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF KARELIA

O. Yu. Koroleva

Senior Lecturer,
Petrozavodsk State University,
Petrozavodsk, Karelia, Russia

Abstract. Modern requirements for graduates of higher educational institutions are on the verge of searching for a trained specialist in a specific field. Moreover, the graduate most often had to take care of himself in order to acquire additional skills in various fields: social design, youth policy, the use of modern technologies and digitalization of processes. In the scientific article, the author analyzes the experience of training graduates of Petrozavodsk State University in the field of sports and their acquisition of additional skills in organizing and conducting sports events: budgeting, planning, media support, working with participants, training the volunteer corps, etc.
Keywords: employment; management personnel; interdisciplinary approach to education.

Большинство родителей абитуриентов выбирают специальности и вузы для поступления, ориентируясь на отзывы работодателей о выпускниках. Важную роль также играют востребованные на рынке труда навыки и то, что ценится в конкретной отрасли и организации. Подготовка квалифицированных специалистов с реальным практическим опытом уже в первые годы обучения в вузе – одна из приоритетных задач образовательных организаций. Модернизация образовательных программ с учетом требований современности, а также предоставление студентам возможности получить дополнительные специальности или знания в различных областях приводят к усилению конкуренции при поступлении на определенные специальности. Зачастую именно дополнительное образование играет ключевую роль при распределении приоритетов при поступлении в вуз [2; 3].

• Автор статьи описывает методологию преподавателей Института физической культуры, спорта и туризма Петрозаводского государственного университета в решении практико-ориентированных актуальных задач, стоящих перед обществом, экономикой и системой образования. При реализации образовательных программ преподаватели института используют разработанные эффективные модели внедрения результатов социально-гуманитарных исследований в образова-

тельный процесс (программы дополнительного образования и профессиональной переподготовки). Кроме того, эти методы позволяют создавать конкретные продукты для общественных организаций и коммерческих структур. В результате междисциплинарного обучения выпускники получают четкие практические навыки, необходимые для принятия взвешенных управленческих решений в сфере спорта. При принятии решения о модернизации образовательных программ института за основу была взята необходимость подготовки специалистов, отвечающих потребностям региона и деятельность которых направлена на сохранение и приумножение человеческого капитала в сфере спорта и физической культуры, укрепление позиций подготовки спортивного резерва и раскрытие потенциала одаренных спортсменов всех возрастов, а также обеспечение конкурентоспособности Республики Карелия в вопросах подготовки высококвалифицированных спортсменов. В связи с этим автор отмечает работу, проделанную на подготовительном этапе профессорско-преподавательским составом и сотрудниками Центра карьеры ПетрГУ:

• Был проведен анализ потребностей региона и поиск научных ресурсов, имеющихся в ПетрГУ, для их полного или частичного удовлетворения;

• Были проанализированы уже проведенные исследования, оценена их актуальность и возможность использования полученных материалов для создания научно обоснованных продуктов, которые можно применять для решения региональных проблем.

• Созданы междисциплинарные команды для разработки комплексных предложений по решению задач, связанных с трудоустройством и повышением конкурентоспособности выпускников;

• Проведен ряд встреч с представителями внешних организаций для укрепления сотрудничества и разработки совместных мер по трудоустройству.

По итогам мероприятий были определены направления развития спортивной индустрии в Карелии [3; 4]. Разработка образовательных программ, актуальных для развития региона, для подготовки компетентных кадров предполагает получение студентами Института физической культуры, спорта и туризма знаний о современном состоянии спортивного менеджмента, спортивном праве, особенностях сбора средств и организации официальных мероприятий с учетом требований действующего законодательства, медицинском сопровождении участников соревнований, оказании первой помощи травмированным, а также о том, как создавать медиапродукцию в выбранной отрасли, актуальной для региона. В ходе реализации мероприятий дорожной карты, после модернизации образовательных программ и включения некоторых образовательных блоков в план учебно-научной работы кафедры теории и методики физической культуры, преподаватели кафедры стали проводить встречи студентов с работодателями, что ранее было непривычно для образовательного процесса, даже в первые годы, хотя раньше такие встречи проводились только для аспирантов. На этих встречах работодатели определяли те компетенции, которые важны при приеме на работу молодых специалистов и ценятся в отрасли независимо от возраста и стажа сотрудника.

По итогам встреч куратор вместе с группой определили, какие направления будут наиболее востребованы для каждой конкретной группы в различных отраслях: экономика, медицина, безопасность, волонтерство, привлечение инвестиций, СМИ и т. д. Студентам также предоставили статистику по выпускникам, которые уже нашли работу. Некоторые выпускники поделились своим личным опытом на специально организованной встрече. В качестве надпрофессиональных навыков в учебные программы были добавлены курсы по фандрайзингу, спортивному праву, оказанию первой помощи, социальной

инженерии и получению судейских категорий. Все курсы были запланированы в рамках образовательной деятельности каждого студента. Некоторые квалификации можно было получить в течение стандартного периода обучения на дополнительных семинарах и по результатам квалификационных экзаменов, проводимых партнерскими организациями. К третьему году обучения студенты, выбравшие дополнительные программы, с 80-процентной уверенностью могли сказать, что получат приглашение на работу или смогут отправить солидное резюме с реальными ожиданиями получить предложение о работе после собеседования. Для работодателей такая практика стажировок и участия в организации лекций стала новым, но полезным инструментом для предварительного отбора персонала и оценки потенциальных сотрудников, проходящих стажировку непосредственно в организации.

В своем исследовании автор изучил данные Центра карьеры ПетрГУ и провел опрос выпускников Института физической культуры, спорта и туризма с 2020 года. В опросе приняли участие более 200 выпускников. В ходе исследования автор использовал математико-статистические методы обработки данных, анализа научной, методической и специализированной литературы по теме исследования, а также методы графического представления данных – инфографику.

Аналитические отчеты, разработанные программы и инструменты для дополнительных образовательных программ стали основой для приобретения студентами прикладных навыков и умений, которые позволяют им участвовать в конкурсных отборах на высокооплачиваемые должности в сфере физической культуры и спорта. Применение междисциплинарного подхода к подготовке спортивных менеджеров позволило сформировать у студентов эрудированную личность и профессиональные навыки в смежных со спортом областях уже к моменту окончания вуза. Привлечение квалифицированных специалистов в нескольких областях знаний позволяет сократить время адаптации специалиста на новом рабочем месте, период его стажировки и испытательного срока. Если нанять разностороннего сотрудника, обладающего современными навыками использования инструментов, облегчающих работу команды, но при этом не обремененного устоявшимися сценариями работы, он будет готов искать решения нестандартных задач и проблем, связанных с развитием конкретных социально-экономических отраслей региона. По данным Центра занятости населения Республики Карелия, более 80 % выпускников трудоустраиваются в течение года после окончания учебы, 68 % из них работают по специальности. Данные, полученные в ходе опросов выпускников Петрозаводского государственного университета по направлению «Физическая культура» за период с 2020 года, показали, что в целом процент трудоустроенных специалистов соответствует региональному уровню, в том числе по специальности, полученной в университете.

Обсуждение результатов исследования проводилось в рамках работы Высшей социально-гуманитарной школы ПетрГУ. В обсуждении приняли участие сотрудники университета, в том числе кандидаты и доктора наук по смежным с теорией и методологией физической культуры специальностям – социологии, юриспруденции, экономике, медицине, биологии, филологии. Разработанные методики применялись в течение учебного года для студентов 1–3 курсов Института физической культуры, спорта и туризма, а также для студентов – членов национальных сборных, которые участвовали в исследовательской работе. После первого года реализации междисциплинарных учебных мероприятий для студентов Института физической культуры в программу были внесены изменения и дополнения, касаю-

щиеся мест прохождения практики, ее продолжительности и форм отчетной документации. Благодаря нововведениям стало возможным лучше оценивать эффективность программы подготовки выпускников, а также более четко формулировать запросы работодателей.

Междисциплинарный подход к подготовке административного персонала в сфере физической культуры и спорта требует комплексного подхода и четко структурированного процесса обучения студентов. Дополнительные специальности, полученные во время обучения в университете, могут быть практически сразу применены в профессиональной деятельности, если они основаны на личном опыте студента, полученном во время стажировки в специализированных организациях. Горизонтальная подготовка студентов, получающих образование в сфере физической культуры и спорта, должна охватывать такие смежные области, как юриспруденция, экономика и финансы, социология, менеджмент и маркетинг, организация медицинского сопровождения и обеспечение безопасности мероприятий, а также привлечение финансирования, поиск и удержание партнеров и работа со СМИ для формирования положительного имиджа организации среди представителей целевой аудитории. Для студентов Института физической культуры созданы условия для успешного освоения программы по организации мероприятий в качестве администратора, медиасопровождения спортивных мероприятий, а также организации работы волонтерского и судейского корпусов на физкультурно-спортивных мероприятиях различного уровня. По окончании обучения в Петрозаводском государственном университете выпускники получают государственный диплом о высшем образовании, а также сертификаты о повышении квалификации, судейские и волонтерские книжки. Такой опыт в резюме молодого специалиста является преимуществом для кандидата на должность при прочих равных условиях при устройстве на работу по специальности.

Библиографический список

1. Алтухов С. В. Event-менеджмент в спорте. Event-менеджмент в спорте. [Текст] / С. В. Алтухов – Москва: Советский спорт, 2013 – 208 с.
2. Институциональная экономика : учебник для вузов / А. С. Онуфриева. Москва : Издательство Юрайт, 2024. 160 с. (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-08430-6.
3. Королева О. Ю., Исакова Т. А. Реализация проектной идеи студентов: от заявки до итогового отчета // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 1(154). – С. 237–239.
4. Левкин Н. В. Развитие студенческого спорта и организационно-финансовое обеспечение студенческих сборных в разрезе федеральных округов и регионов России / Н. В. Левкин, О. Ю. Королева, А. С. Дробыш // Сервис в России и за рубежом. – 2024. – Т. 18, № 2(111). – С. 266–272. – DOI 10.5281/zenodo.12679142. – EDN RMAPOE.

© Королева О. Ю., 2026

УДК 332.14

КОМПЛЕКС ВФСК ГТО КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

EDN YBEDBE

О. Ю. Королева *Старший преподаватель, ORCID 0000-0002-6389-0552, e-mail: olgakoroleva9920@gmail.com,*

А. Д. Савина *студентка, e-mail: alna.savina.05@bk.ru, Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск, Республика Карелия, Россия*

THE GTO COMPLEX AS A TOOL FOR SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

O. Yu. Koroleva *Senior Lecturer,*

A. D. Savina *Student, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Karelia, Russia*

Abstract. The article examines the theoretical potential of the GTO complex as an institution for the socialization of students with special educational needs. The key concepts are analyzed: socialization, inclusion, adaptive physical culture. The mechanisms of the influence of the preparation and passing of the TRP standards on the formation of social identity, communication skills and the value-semantic sphere of this category of students are revealed. The conclusion is made about the multifunctional role of TRP in the context of inclusive education.

Keywords: GTO; socialization; students with special educational needs; inclusive education; adaptive physical education; social integration.

Современная система российского образования ориентирована на создание равных возможностей для всех обучающихся, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и особыми образовательными потребностями. Одним из приоритетных направлений становится их успешная социализация – процесс усвоения социальных норм, ценностей и ролей, позволяющий полноценно функционировать в обществе. В этом контексте Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) приобретает новое значение – не только как средство физического воспитания, но и как мощный социализирующий инструмент. Цель данной статьи – теоретически обосновать потенциал ГТО как механизма социализации студентов с особыми образовательными потребностями в условиях вуза.

Социализация представляет собой двусторонний процесс: с одной стороны, это интериоризация индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, с другой – активное воспроизводство системы социальных связей за счет его деятельности [3]. Для студентов с ООП данный процесс сопряжен с рядом барьеров: стигматизация, ограниченные коммуникативные возможности, низкая самооценка, трудности в формировании социальной идентичности. Традиционные институты социализации (семья, школа, группы сверстников) не всегда в полной мере обеспечивают их интеграцию. Возникает необходимость в дополнительных механизмах, способных компенсировать дефицит социального опыта.

Комплекс ГТО представляет собой нормативную и ценностно-ориентированную систему, закрепляющую эталоны физической подготовленности. Согласно теории структурного функционализма [5], любой социальный институт выполняет определенные функции.

В применении к ГТО можно выделить следующие социализирующие функции:

1. Нормативно-регулятивная: участие в выполнении нормативов приобщает студента к системе единых для всех правил, что корректирует его поведенческие паттерны в направлении дисциплины и самоорганизации.
2. Интегративная: совместная подготовка и участие в сдаче норм ГТО (в том числе в адаптивных форматах) способствует включению студентов с ООП в горизонтальные социальные связи, снижает эффект изоляции.
3. Трансляционная: через символику знаков ГТО, ритуалы награждения и публичное признание транслируются ценности здорового образа жизни, силы воли, патриотизма и социальной успешности.

Особую значимость имеет внедрение адаптивного ГТО – ступеней и нормативов с учетом нозологий (нарушение зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, интеллекта). Это позволяет трансформировать изначально соревновательную логику в личностно-ориентированную, где главным становится не рекорд, а преодоление собственных ограничений.

С теоретической позиции [2; 3] социализация включает три группы механизмов: социально-психологические, социально-педагогические и социокультурные.

Социально-психологические механизмы: участие в деятельности ГТО активизирует подражание (идентификация с успешными участниками), социальную фасилитацию (улучшение результатов в присутствии других) и эмоциональное заражение (общий настрой на достижение). У студентов с ООП это снижает тревожность и развивает аффилиацию – потребность в принадлежности к группе.

Социально-педагогические механизмы: целенаправленная подготовка к нормативам предполагает постановку достижимых, но требующих усилия целей, что формирует волевую регуляцию и учебно-профессиональные качества (целеполагание, самоконтроль). Инструкторы и тьюторы выступают в роли значимых взрослых, трансляторов социально одобряемых образцов поведения.

Социокультурные механизмы: получение знака ГТО является символическим капиталом (по П. Бурдье), который повышает социальный статус студента в глазах сверстников и преподавателей. Ритуалы вручения знаков, внесение в базы данных, упоминания в публичных мероприятиях создают эффект социального признания.

Для студента с ООП критически важным является переход от идентичности «человек с ограничениями» к идентичности «автономный субъект деятельности». ГТО позволяет сформировать физическую составляющую идентичности через объективную оценку своих возможностей. Выполнение норматива становится актом самоэффективности [1; 4], что разрушает внутренние барьеры. Одновременно формируется групповая идентичность: участник ГТО входит в референтную группу «активных, здоровых, целеустремленных», что снижает стигматизацию.

Вуз как пространство социализации предоставляет студентам с ООП новые социальные роли (обучающийся, будущий коллега, член студенческого сообщества). ГТО встраивается в эту систему двояко. Во-первых, через инклюзивные мероприятия – сдача нормативов в смешанных группах, где студенты с ООП и без ООП взаимодействуют. Это способствует формированию толерантности у нормотипичных студентов и снижает коммуникативную тревожность у студентов с ООП. Во-вторых, через альтернативные программы – использование видов испытаний, доступных для разных нозологий (например, наклоны, метание мяча, плавание, стрельба, интеллектуальные тесты, заменяющие кросс для лиц с поражением ОДА). Важно, что сама логика «ступеней» ГТО позволяет студенту с ООП выбирать нагрузку в пределах своей ступени, сохраняя при этом ощущение состязательности на равных.

Следует признать, что ГТО не является универсальным инструментом. Теоретический анализ выявляет потенциальные противоречия:

- Риск вторичной фрустрации при неоднократной неспособности выполнить норматив, что может усилить социальное исключение.
- Неравенство стартовых возможностей: для некоторых нозологий адаптивные нормативы объективно не могут быть эквивалентны основным.
- Тенденция к формализму: превращение ГТО в обязательную отчетность без глубокого социализирующего эффекта.

Эти противоречия указывают на необходимость не автоматического внедрения, а педагогически выверенного сопровождения, включающего психологическую поддержку и гибкость критериев оценки участия (не только результат, но и динамика).

Теоретический анализ позволяет утверждать, что комплекс ГТО при условии его адаптации и инклюзивной организации выступает многофункциональным инструментом социализации студентов с особыми образовательными потребностями. Он способствует: 1) усвоению социальных норм через регулярную деятельность; 2) развитию коммуникативных навыков и снижению изоляции; 3) формированию позитивной социальной идентичности и самоэффективности; 4) трансляции ценностей здоровья и достижения в референтной группе. Для реализации этого потенциала требуется не только адаптация нормативной базы, но и переподготовка педагогов, а также изменение отношения в самом студенческом сообществе. Дальнейшие теоретические разработки должны быть направлены на создание модели социализирующего пространства ГТО в инклюзивном вузе.

Библиографический список

1. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320с.
2. Евсеев, С. П. Адаптивная физическая культура в системе высшего профессионального образования / С. П. Евсеев // Адаптивная физическая культура. – 2019. – № 1 (77). – С. 2–4.
3. Лубышева, Л. И. ГТО как механизм социального лифта в молодежной среде / Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 8. – С. 15–17.
4. Мудрик, А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – М. : Издательский центр «Академия», 2011. – 304 с.
5. Парсонс, Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс ; под общ. ред. В. Ф. Чесноковой. – М. : Академический Проект, 2018. – 880 с.

© Королева О. Ю., Савина А. Д., 2026

УДК 378.016:811.111'243:378.147.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ

EDN YFXBMW

Е. А. Косенкова-Дудник

Старший преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

THE USE OF MULTIMEDIA TOOLS FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A UNIVERSITY ENVIRONMENT

E. A. Kosenkova-Dudnik

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor
Donetsk State Medical University named after M. Gorky, Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article examines the use of multimedia tools in teaching Russian as a foreign language in a university environment. The pedagogical possibilities of digital presentations, audio, video, interactive platforms and virtual communication resources are analyzed. Their influence on motivation, speech practice, intercultural competence and individualization of students' learning is substantiated. Special attention is paid to the methodological conditions for the effective integration of multimedia into the educational process of higher education today.

Keywords: pedagogy; university; multimedia; Russian language; foreign students; learning; communication; interactivity; motivation; competence; digitalization; teacher; methodology; listening; culture.

Введение. Современная педагогика высшей школы развивается в условиях интенсивной цифровизации образовательного пространства, изменения коммуникативных привычек студентов и роста академической мобильности, из-за чего в университетах все более значимое место занимает преподавание русского языка как иностранного, поскольку владение языком выступает условием успешной учебной, профессиональной и социальной адаптации иностранных обучающихся, причём традиционные методы объяснения грамматики, чтения текстов и выполнения письменных упражнений уже не всегда обеспечивают необходимую вовлеченность аудитории, а потому мультимедийные средства становятся важным инструментом обновления методики преподавания, так как позволяют соединять визуальные, аудиальные, текстовые и интерактивные формы представления учебного материала [1, с. 43].

Под мультимедийными средствами в обучении русскому языку как иностранному понимаются цифровые ресурсы и технологии, объединяющие несколько каналов передачи информации, то есть изображение, звук, текст, анимацию, видео, гиперссылки и элементы обратной связи, в связи с чем в университетской практике к ним относятся электронные презентации, обучающие видеоролики, аудиозаписи, интерактивные упражнения, виртуальные доски, онлайн-словари, образовательные платформы, тестовые системы, подкасты, цифровые корпуса языка и коммуникационные сервисы, а их методическая ценность определяется не самим фактом использования техники, а тем, насколько они соотносятся с целями занятия, уровнем владения языком, со-

держанием дисциплины и потребностями студентов [2, с. 31].

Одним из главных преимуществ мультимедиа является возможность усиления наглядности, так как русский язык представляет сложность для иностранных студентов из-за развитой падежной системы, видовременных значений глагола, свободного порядка слов, фонетических особенностей и богатства словообразовательных моделей, в связи с чем визуализация помогает сделать абстрактные языковые явления более понятными, так как, например, схемы управления падежами, цветовое выделение морфем, анимационное представление движения при изучении приставочных глаголов, инфографика по теме видов глагола позволяют студентам быстрее устанавливать связи между формой и значением и наглядность особенно важна на начальном этапе, когда языковая интуиция обучающихся ещё недостаточно сформирована [3, с. 101].

Не менее значимой является роль аудиоматериалов, так как формирование фонетических и аудитивных навыков невозможно без регулярного восприятия живой речи, а аудиозаписи диалогов, фрагменты лекций, объявления, интервью, подкасты и учебные фонетические тренажёры позволяют студентам знакомиться с разной скоростью речи, интонационными моделями, ударением и редукцией гласных, в связи с чем в отличие от исключительно преподавательской речи, аудиоресурсы демонстрируют разнообразие коммуникативных ситуаций и голосов, что способствует развитию слуховой адаптации, необходимой иностранным студентам для понимания преподавателей, однокурсников, сотрудников университета и носителей языка в повседневной среде [4, с. 85].

Видео как мультимедийный ресурс обладает особым дидактическим потенциалом, поскольку соединяет языковую и социокультурную информацию, потому что при просмотре учебных и аутентичных видеоматериалов студенты воспринимают не только слова, но и жесты, мимику, нормы поведения, особенности речевого этикета, бытовые ситуации и академические сценарии общения и, к тому же, видеофрагменты могут использоваться для обучения диалогической речи, обсуждения культурных различий, моделирования ситуаций в деканате, библиотеке, общежитии, поликлинике или аудитории, в связи с чем видео помогает преодолеть разрыв между языком учебника и реальной коммуникацией [5, с. 54].

Интерактивные платформы расширяют возможности самостоятельной работы студентов и в высшей школе иностранные обучающиеся часто имеют разный уровень подготовки, различный темп освоения материала и неодинаковый опыт изучения языков, в связи с чем электронные упражнения с автоматической проверкой позволяют каждому студенту многократно тренировать лексику, грамматику, аудирование и письмо и система мгновенной обратной связи снижает страх ошибки и даёт возможность корректировать знания без ожидания проверки преподавателя. В то же время преподаватель получает данные о типичных затруднениях группы и может точнее планировать последующие занятия [1, с. 44].

Мультимедийные средства способствуют повышению мотивации, если они используются не как внешнее украшение занятия, а как средство решения коммуникативных задач, в связи с чем иностранным студентам важно видеть практическую применимость русского языка, то есть проектные задания на основе мультимедиа могут включать создание видеопрезентации о своей стране, запись аудиодиалога, подготовку цифрового маршрута по университету, разработку интерактивного словаря профессиональной лексики или участие в онлайн-дискуссии, потому что данные формы работы развивают не только языковые навыки, но и академическую самостоя-

тельность, творческое мышление, навыки сотрудничества и цифровую грамотность [2, с. 32].

В университетской среде преподавание русского языка как иностранного тесно связано с профессиональной подготовкой, так как студенты медицинских, инженерных, экономических и гуманитарных направлений нуждаются в освоении не только бытовой, но и учебно-научной речи, в связи с чем мультимедийные ресурсы позволяют моделировать профессионально ориентированные ситуации, а для будущих врачей это могут быть видеодиалоги врача и пациента, схемы описания симптомов, интерактивные задания по медицинской терминологии, для инженеров – визуализация технологических процессов, работа с инструкциями и презентациями проектов, экономистов – анализ графиков, деловые переговоры, финансовая лексика и данная интеграция повышает функциональность языкового обучения [3, с. 102].

Особое место занимает развитие межкультурной компетенции, поскольку русский язык как иностранный изучается не в изоляции, а в контексте взаимодействия культур и мультимедиа позволяет включать в занятие материалы о традициях, университетской жизни, нормах академического общения, праздниках, речевом этикете, ценностных установках и повседневных практиках и в данной связи важно избегать поверхностного представления культуры как набора стереотипных фактов и эффективнее использовать проблемные задания, то есть сравнение коммуникативных норм, анализ ситуаций недопонимания, обсуждение различий в обращениях, формах вежливости, поведении на занятии или в общежитии и данный подход формирует уважительное отношение к культурному многообразию [4, с. 86].

Внедрение мультимедийных средств требует изменения роли преподавателя, так как он перестаёт быть единственным источником информации и становится организатором образовательной среды, модератором коммуникации, консультантом и методическим дизайнером, то есть преподаватель должен уметь отбирать ресурсы, оценивать их языковую сложность, адаптировать материалы, создавать задания до просмотра, во время просмотра и после него, сочетать цифровые и традиционные формы работы и в данном аспекте важным становится умение управлять вниманием студентов, поскольку мультимедийная насыщенность может приводить к поверхностному восприятию, если не задана четкая учебная цель [5, с. 55].

Методически оправданное использование мультимедиа предполагает соблюдение ряда условий, то есть, во-первых, цифровой ресурс должен соответствовать уровню владения языком, потому что слишком сложные материалы вызывают фрустрацию, а слишком простые не стимулируют развитие, во-вторых, необходимо обеспечивать поэтапность, то есть предварительное введение лексики, постановку задачи, выполнение основного задания и последующую речевую практику, в-третьих, мультимедиа должны вести к активному производству речи, а не только к пассивному просмотру и, в-четвёртых, важно сочетать индивидуальную, парную и групповую работу, чтобы цифровые средства поддерживали живое общение [1, с. 45].

Существуют и определенные риски, так как технические сбои, неравный доступ студентов к устройствам, низкое качество интернет-соединения, перегрузка визуальной информацией и недостаточная цифровая компетентность преподавателя могут снижать эффективность занятия и, кроме того, чрезмерное использование автоматизированных упражнений способно сузить обучение до механической тренировки форм, из-за чего мультимедийные средства не должны заменять педагогическое взаимодействие, так как они эффективны тогда, когда включены в целостную методическую систему, где сохраняются объяснение, диалог, коррекция

ошибок, устная практика и личностная поддержка обучающихся [2, с. 33].

Оценивание результатов при использовании мультимедиа также нуждается в обновлении, поскольку помимо традиционных тестов по грамматике и лексике, целесообразно применять электронные портфолио, записи устных выступлений, цифровые проекты, интерактивные задания и самооценочные листы, в связи с чем данные формы позволяют фиксировать динамику развития коммуникативной компетенции и видеть индивидуальный прогресс и для иностранных студентов это особенно важно, поскольку успешность обучения выражается не только в знании правил, но и в способности решать реальные коммуникативные задачи в академической и социальной среде [4, с. 87].

Использование мультимедийных средств таким образом в преподавании русского языка как иностранного в университете является не вспомогательным, а системообразующим направлением современной педагогики высшей школы, потому что оно помогает соединить языковую подготовку с цифровой культурой студентов, повысить практическую направленность занятий и создать условия для более гибкого, мотивирующего и межкультурно ориентированного обучения, но результативность мультимедиа определяется профессиональной методической позицией преподавателя, который должен видеть за технологией прежде всего образовательную цель и личность обучающегося [5, с. 56].

Заключение. Мультимедийные средства существенно расширяют методический потенциал преподавания русского языка как иностранного в высшей школе, так как они усиливают наглядность, развивают аудирование, поддерживают речевую практику и способствуют межкультурной адаптации студентов и эффективность их применения зависит от педагогически обоснованного отбора ресурсов, поэтапной организации заданий и активной роли преподавателя, но цифровые технологии не заменяют живое общение, а дополняют его, формируя современную университетскую языковую среду.

Библиографический список

1. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
2. Карпий, С. В. Вещание как сфера функционирования медиалингвистики / С. В. Карпий, Г. А. Игнатенко // Мировые исследования в области естественных и технических наук : материалы VI Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 30 апреля 2023 года. – Ставрополь : Параграф, 2023. – С. 31–33.
3. Карпий, С. В. Прямое включение как специфический телеформат / С. В. Карпий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2019. – № 4. – С. 101–102.
4. Карпий, С. В. Печать Донбасса в 1919–1932 гг. / С. В. Карпий // Меди@льманах. – 2022. – № 3 (110). – С. 85–92.
5. Развитие высшего образования сегодня / Г. А. Игнатенко, А. В. Борота, А. П. Кухто, Н. К. Базиян-Кухто // Торсуевские чтения : научно-практический журнал по дерматологии, венерологии и косметологии. – 2022. – № 1 (35). – С. 54–57.

© Косенкова-Дудник Е. А., 2026

УДК 811.161.1:81’33:37.02

ОПЫТ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В РАЗРАБОТКЕ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ОСВОЕНИЯ МЕДИАКОММУНИКАЦИОННЫХ НАВЫКОВ

EDN YUDOBQ

Е. А. Косенкова-Дудник

Старший преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

EXPERIENCE OF HIGHER EDUCATION PEDAGOGY IN DEVELOPING ASSESSMENT TOOLS FOR MONITORING THE ACQUISITION OF MEDIA COMMUNICATION SKILLS

E. A. Kosenkova-Dudnik

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky, Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article discusses approaches to the development of assessment tools for monitoring the development of media communication skills by university students. The necessity of comprehensive diagnostics of speech, analytical, digital and ethical components of media communication is substantiated. The criteria, indicators, tasks and forms of assessment applicable to teaching Russian, academic discourse and professional interaction in the modern educational media environment of the university are described.

Keywords: media communication; assessment; Russian; language; pedagogy; competencies; students; control; media literacy; discourse; criteria; diagnostics.

Введение. Разработка оценочных средств для контроля освоения медиакоммуникационных навыков становится значимой задачей педагогики высшей школы, поскольку современное профессиональное образование ориентируется не только на передачу знаний, но и на формирование способности действовать в сложной информационной среде, в связи с чем для студентов владение русским языком уже предполагает умение создавать, анализировать, редактировать и распространять тексты в различных медиаканалах, поэтому традиционные формы проверки, направленные преимущественно на выявление орфографических, пунктуационных или грамматических ошибок, нуждаются в расширении за счёт критериев коммуникативной, жанровой, цифровой и аналитической грамотности [1, с. 43].

Медиакоммуникационные навыки в контексте преподавания русского языка включают несколько взаимосвязанных компонентов [4, с. 113]. Первый – связан с языковой правильностью и нормативностью высказывания, второй – отражает умение строить текст с учётом адресата, цели, жанра и канала коммуникации, третий – предполагает способность интерпретировать медиатекст, выявлять его структуру, аргументацию, оценочные средства и способы воздействия, четвёртый относится к цифровой культуре, то есть корректному использованию источников, ссылок, визуальных элементов и сетевого этикета, а потому контроль должен быть многоаспектным и соотноситься с реальными практиками медиакоммуникации [2, с. 114].

В педагогике высшей школы оценочные средства должны выполнять не толь-

ко контролирующую, но и обучающую функцию, то есть, если студент получает лишь итоговую отметку, он не всегда понимает, какие именно действия требуют улучшения, из-за чего эффективная система оценивания предполагает прозрачные критерии, понятные показатели и развёрнутую обратную связь, в связи с чем преподаватель русского языка оценивает не абстрактное знание правил, а качество речевого продукта и осознанность коммуникативного выбора и данный подход помогает студенту увидеть связь между языковой нормой, медиажанром и профессиональной ответственностью автора [3, с. 163].

При разработке оценочных средств важно определить уровни освоения медиакоммуникационных навыков, так как базовый уровень может характеризоваться пониманием содержания медиатекста, соблюдением основных языковых норм и способностью воспроизвести информацию в простой форме, средний – предполагает анализ жанровых признаков, выделение аргументов, учёт адресата и самостоятельное редактирование текста, продвинутый – проявляется в создании целостного медиапродукта, критической оценке источников, точной стилистической настройке и аргументированной защите авторского решения, в связи с чем данная уровневая модель делает оценивание более объективным и сопоставимым [4, с. 114].

Одним из основных инструментов контроля является критериальная рубрика, потому что позволяет описать ожидаемые результаты по нескольким параметрам, то есть языковая правильность, логика и композиция, жанровое соответствие, аргументированность, работа с источниками, медиаструктура, визуально-текстовое единство и этичность коммуникации, но для каждого параметра целесообразно установить уровни выполнения, например, высокий, достаточный, удовлетворительный и низкий, так как в данной парадигме рубрика полезна не только преподавателю, но и студентам, поскольку они могут использовать ее для самопроверки до сдачи работы [1, с. 44].

Практический опыт высшей школы показывает, что оценочные задания должны моделировать реальные медиакоммуникативные ситуации, а потому, например, студентам можно предложить подготовить информационный пост по научно-популярному материалу, записать краткое устное сообщение, создать аннотацию к видеолекции, отредактировать текст для сайта кафедры, провести лингвистический анализ интервью или составить комментарий к профессиональной дискуссии, так как подобные задания проверяют не только знание русского языка, но и способность выбрать речевую стратегию в зависимости от формата и предполагаемой аудитории [2, с. 115].

Особое место занимают аналитические задания, направленные на проверку понимания медиатекста как сложного коммуникативного объекта, так как студент должен определить тему, проблему, цель автора, целевую аудиторию, композицию, ключевые слова, оценочную лексику, аргументы, факты и элементы эмоционального воздействия [3, с. 164]. В связи с чем в письменном ответе оцениваются точность наблюдений, доказательность выводов и корректность терминологии, а потому аналитические задания целесообразно применять на промежуточном контроле, поскольку они выявляют не только результат, но и ход мыслительной работы обучающегося [4, с. 115].

Продуктивные задания позволяют оценить умение создавать собственные медиатексты, так как к таким заданиям относятся образовательный пост, подкастовый сценарий, пресс-релиз, цифровое эссе, видеокомментарий, рецензия, инфографический текст или академическое сообщение для сетевой публикации, а потому при их проверке важно учитывать языковую грамотность, структурную целостность, точность формулировок, жанровую

уместность, ясность адресации и качество редактирования, то есть преподаватель должен различать техническую привлекательность медиапродукта и собственно речевую результативность, чтобы оценка не подменялась впечатлением от оформления [1, с. 45].

Редакторские задания особенно эффективны при контроле освоения норм русского языка в медиасреде, в связи с чем студентам предлагается исправить текст, содержащий речевые ошибки, логические нарушения, стилистические несоответствия, неудачные заголовки, избыточные конструкции или некорректные ссылки, а оценивание включает не только количество найденных ошибок, но и качество объяснения, предложенные варианты правки и понимание коммуникативного эффекта изменений, а потому данный формат развивает профессиональную внимательность к слову и показывает, что грамотность является условием доверия к медиасообщению [2, с. 116].

Для контроля устных медиакоммуникационных навыков могут использоваться видеозаписи выступлений, аудиокомментарии, учебные интервью и презентации и в данной парадигме критериями становятся содержательная точность, логика выступления, речевая нормативность, темп, интонационная выразительность, контакт с аудиторией, уместность визуального сопровождения и соблюдение регламента, а запись выступления даёт возможность организовать самооценку и взаимооценку, то есть студент анализирует собственную речь, замечает паузы, повторы, речевые клише и слабые места аргументации, что делает контроль развивающим и рефлексивным [3, с. 164].

Важным элементом оценивания является работа с источниками, потому что медиакоммуникационные навыки невозможны без умения находить информацию, проверять её надёжность, корректно цитировать и оформлять ссылки, а потому в оценочные средства следует включать задания на сравнение источников, выявление неполной информации, составление библиографического описания, пересказ с сохранением смысла и создание собственного текста на основе нескольких материалов, в связи с чем критерии должны фиксировать точность передачи содержания, отсутствие смысловых искажений, самостоятельность формулировок и соблюдение академической добросовестности [4, с. 116].

Цифровые образовательные платформы расширяют возможности контроля, поскольку они позволяют собирать портфолио, отслеживать динамику выполнения заданий, использовать тесты, форумы, взаимное комментирование и электронные рубрики, но автоматизированная проверка не может заменить экспертную оценку медиакоммуникационного качества текста, так как машинные инструменты полезны для первичной диагностики орфографии, пунктуации или уникальности, но анализ жанра, адресата, аргументации и стилистической уместности требует педагогической интерпретации, из-за чего оптимальной является смешанная модель оценивания [1, с. 46].

Эффективность оценочных средств зависит от их валидности, надёжности и практической применимости, поскольку валидность означает соответствие задания заявленному навыку, то есть нельзя проверять медиакоммуникационную компетентность только тестом на термины, потому что надёжность обеспечивается едиными критериями, понятными шкалами и сопоставимостью результатов, а практическая применимость связана с разумным объемом задания, временем проверки и возможностью использовать результаты для дальнейшего обучения и данные требования особенно важны в массовой университетской практике [3, с. 165].

Заключение. Разработка оценочных средств для контроля медиакоммуникационных навыков требует системного подхода, объединяющего лингвистические, педагогические и цифровые параметры, потому что в центре оценивания должен находиться студент как автор, интерпре-

татор и редактор медиатекста, так как контроль становится эффективным тогда, когда он не ограничивается фиксацией ошибок, а помогает развивать речевую осознанность, критическое мышление и ответственное участие в медиакоммуникации, в связи с чем для высшей школы такая модель соответствует задачам подготовки специалиста, способного уверенно действовать в профессиональной и академической информационной среде.

Библиографический список

1. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
2. Карпий, С. В. Протожурналистика Донбасса: глокальный, глобальный, синхронический и диахронический аспекты / С. В. Карпий // Региональная журналистика: культурные коды, пространство смыслов, полиэтнический дискурс : материалы I Всероссийской конференции, Ростов-на-Дону, 10–12 ноября 2022 года / отв. редакторы А. Г. Беспалова, К. Р. Нигматуллина, Е. В. Ширина. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Южный федеральный университет, 2022. – С. 114–116.
3. Карпий, С. В. «Эфир» и «вещание»: этимология, сущность, характеристика понятий / С. В. Карпий, Х. Ю. Д. Ашур // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2020. – Т. 25, № 1. – С. 163–167.
4. Карпий, С. В. Воздействие системы печати Донбасса на языковые процессы в период Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) / С. В. Карпий // Восточнославянская филология. Языкознание. – 2021. – № 12 (38). – С. 113–124.

© Косенкова-Дудник Е. А., 2026

УДК 378.016:811.111'243:378.147.3

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И МЕДИАКОММУНИКАЦИЯМ

EDN YZLAVI

О. В. Оборнева

Старший преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

INCLUSIVE APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN AND MEDIA COMMUNICATION

O. V. Oborneva

Senior Lecturer,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article discusses inclusive approaches to teaching Russian and media communication in higher education. The author substantiates the need to adapt the content, methods and digital tools to the educational needs of students. The researcher pays special attention to the development of speech, mediative and communicative competence, the creation of an accessible environment, the application of universal learning design and the formation of academic success in the context of the diversity of students at a modern university.

Keywords: inclusion; Russian language; media communications; university; accessibility; adaptation; competence.

Введение. Современная высшая школа развивается в условиях расширения образовательного разнообразия, цифровизации коммуникации и повышения требований к качеству профессиональной подготовки, в связи с чем университет объединяет студентов с различным уровнем языковой подготовки, разными культурными, социальными, когнитивными и физическими особенностями, в связи с чем в обозначенных условиях педагогика высшей школы обращается к инклюзивным подходам, направленным не только на обеспечение формального доступа к образованию, но и на создание условий для полноценного участия каждого обучающегося в академической и профессиональной коммуникации, поэтому особенно значимой данная проблема становится при обучении русскому языку и медиакоммуникациям, поскольку владение языком определяет успешность учебной деятельности, а медиакоммуникативные навыки становятся необходимым компонентом профессиональной компетентности будущего специалиста [1, с. 31].

Инклюзивное обучение в высшей школе следует понимать как систему организационных, методических, психологических и технологических решений, обеспечивающих равные возможности для освоения образовательной программы, причём инклюзия не сводится к обучению студентов с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья, в связи с тем, что она предполагает учёт широкого спектра образовательных потребностей с учётом различий в темпе усвоения материала, уровне владения русским языком, опыте академического письма, цифровой грамотности, коммуникативной уверенности, мотивации и стратегиях восприятия информации, поскольку в данном смысле инклюзивная педагогика становится методологией гибкого и адресного обучения, ориентированного на развитие потенциала каждого студента [2, с. 101].

Русский язык как учебная дисциплина в вузе выполняет не только нормативную, но и интегративную функцию, поскольку через язык студент осваивает академическую культуру, включается в научное обсуждение, оформляет результаты учебной и исследовательской деятельности, строит профессиональное взаимодействие и в данной связи для обучающихся, испытывающих трудности в устной или письменной речи, недостаточно традиционного объяснения норм орфографии, пунктуации и стилистики. В данной парадигме необходимы задания, которые помогают преодолевать коммуникативные барьеры, то есть речь идёт о работе с образцами академических текстов, пошаговом составлении высказываний, речевых тренажёрах, совместном редактировании, использовании визуальных опор, схем, алгоритмов и речевых клише, а потому такие средства не упрощают содержание образования, а делают путь к его освоению более прозрачным и управляемым [5, с. 43].

Важным основанием инклюзивного обучения является принцип универсального дизайна, что предполагает проектирование учебного процесса таким образом, чтобы материалы, задания и формы контроля были изначально доступны максимально широкому кругу студентов, в связи с чем в преподавании русского языка это может выражаться в использовании нескольких способов представления информации, то есть устного объяснения, письменной инструкции, презентации, таблицы, аудиофрагмента, интерактивного задания [5, с. 57]. Студент в данной парадигме получает возможность воспринимать материал через разные каналы и выбирать наиболее эффективную стратегию работы, поскольку, например, при изучении функциональных стилей речи преподаватель может предложить текстовый пример, схему признаков стиля, аудиозапись выступления и задание на создание собственного фрагмента текста, а потому такое сочетание повышает включенность обучающихся и снижает риск академической неуспешности [5, с. 54].

Обучение медиакоммуникациям в инклюзивной образовательной среде имеет особую актуальность, поскольку современное профессиональное общение всё чаще осуществляется через цифровые платформы, социальные сети, электронную почту, видеоконференции, образовательные порталы и мультимедийные ресурсы, в связи с чем студенту необходимо уметь не только грамотно строить текст, но и понимать специфику медиаканала, адресата, жанра и этических норм публичного высказывания, а потому инклюзивный подход в этом направлении предполагает обучение созданию доступных медиатекстов, то есть материалов с понятной структурой, корректными заголовками, логичной навигацией, субтитрами, альтернативными описаниями изображений, ясной визуальной организацией и уважительной речевой тональностью [1, с. 32].

Особое внимание следует уделять академическому письму как ключевой форме университетской коммуникации, так как для многих студентов трудность представляет не отсутствие знаний, а неспособность выразить мысль в принятой научной форме, в связи с чем инклюзивная методика предполагает постепенное освоение академического текста, то есть от анализа структуры статьи, аннотации, тезисов и рецензии к самостоятельному созданию фрагментов научного высказывания, в связи с чем эффективными являются задания на переформулирование, компрессию текста, составление плана, подбор аргументов, оформление цитат, написание введения и заключения по модели, а потому важно, чтобы оценивание таких работ сопровождалось развернутой обратной связью, указывающей не только на ошибки, но и на способы их исправления [2, с. 102].

Коммуникативная практика должна строиться с учетом психологической безопасности студентов. В вузовской аудито-

рии встречаются обучающиеся, которые испытывают страх публичного выступления, затрудняются участвовать в дискуссии, медленнее формулируют ответ или нуждаются в предварительной подготовке, в связи с чем инклюзивный подход не означает отказа от устной коммуникации, но требует вариативности форм участия, для чего студент может подготовить устное сообщение заранее, выступить в паре, записать видеокомментарий, представить письменные тезисы или участвовать в обсуждении через цифровую платформу, а потому постепенное усложнение коммуникативных задач позволяет развивать речевую уверенность без избыточного давления и сохранять академическую требовательность [5, с. 44].

Цифровые технологии расширяют возможности инклюзивного обучения русскому языку и медиакоммуникациям, а потому электронные словари, корпуса русского языка, сервисы проверки орфографии, платформы совместного редактирования, системы автоматического субтитрирования, интерактивные тесты и электронные курсы позволяют индивидуализировать образовательную траекторию [5, с. 55]. Однако использование технологий должно быть методически осмысленным, так как цифровой инструмент эффективен только тогда, когда он помогает решить конкретную педагогическую задачу, то есть обеспечить доступность материала, организовать обратную связь, поддержать самостоятельную работу, визуализировать структуру текста или создать условия для совместной коммуникации, из-за чего преподавателю необходимо сочетать технические возможности с лингводидактическими целями [1, с. 33].

Существенным компонентом инклюзивной педагогики является адаптация учебных материалов, поскольку тексты для анализа должны быть разнообразными по жанру, объёму и сложности, причём важно сохранять научную и профессиональную значимость содержания, избегая чрезмерного упрощения, вследствие чего адаптация может включать предварительное объяснение терминов, выделение ключевых смысловых блоков, вопросы для самопроверки, глоссарий, графические схемы, пошаговые инструкции и дополнительные примеры, а потому при изучении медиатекстов целесообразно предлагать материалы разных форматов: новостную заметку, интервью, пост, подкаст, инфографику, публичное выступление, что позволяет учитывать различия в восприятии информации и формировать у студентов гибкую коммуникативную компетентность [5, с. 45].

Организация групповой работы также требует инклюзивного проектирования. В традиционной модели активность часто распределяется неравномерно, то есть более уверенные студенты берут на себя основную часть обсуждения, а менее уверенные остаются наблюдателями [2, с. 101]. Данная структура позволяет каждому студенту внести вклад в общий результат в соответствии со своими сильными сторонами и одновременно развивать новые навыки, но при создании медиапроекта, например образовательного подкаста или цифрового журнала, один участник может отвечать за сценарий, другой – за языковое редактирование, третий – за техническое оформление, четвертый – за презентацию [5, с. 56].

Оценивание в инклюзивном обучении должно быть критериальным, прозрачным и развивающим, из-за чего студенты заранее должны понимать, какие параметры будут учитываться, в числе которых точность содержания, логика высказывания, языковая правильность, жанровое соответствие, работа с источниками, медиадоступность, оригинальность и качество презентации, поскольку наряду с итоговой оценкой важны формирующее оценивание, самооценка и взаимооценка, потому что преподаватель может использовать рубрики, чек-листы, комментарии к черновикам, индивидуальные рекомендации и возможность доработки задания и данный подход снижает тревожность, делает

требования понятными и поддерживает ответственность студента за собственный образовательный результат [1, с. 33].

Таким образом, инклюзивные подходы к обучению русскому языку и медиакоммуникациям в высшей школе направлены на создание образовательной среды, в которой разнообразие студентов рассматривается не как препятствие, а как ресурс развития [5, с. 46].

Заключение. Инклюзивное обучение русскому языку и медиакоммуникациям в высшей школе обеспечивает равный доступ студентов к академической и профессиональной коммуникации, а его эффективность определяется гибкостью методик, доступностью материалов, вариативностью заданий и поддерживающим оцениванием. Перспективы развития связаны с универсальным дизайном, цифровыми технологиями и подготовкой преподавателей, способных учитывать индивидуальные потребности обучающихся без снижения качества образования.

Библиографический список

1. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
2. Карпий, С. В. Вещание как сфера функционирования медиалингвистики / С. В. Карпий, Г. А. Игнатенко // Мировые исследования в области естественных и технических наук : материалы VI Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 30 апреля 2023 года. – Ставрополь : Параграф, 2023. – С. 31–33.
3. Карпий, С. В. Печать Донбасса в 1919–1932 гг. / С. В. Карпий // Меди@льманах. – 2022. – № 3 (110). – С. 85–92.
4. Карпий, С. В. Прямое включение как специфический телеформат / С. В. Карпий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2019. – № 4. – С. 101–102.
5. Развитие высшего образования сегодня / Г. А. Игнатенко, А. В. Борота, А. П. Кухто, Н. К. Базиян-Кухто // Торсуевские чтения : научно-практический журнал по дерматологии, венерологии и косметологии. – 2022. – № 1 (35). – С. 54–57.

© Оборнева О. В., 2026

УДК 811.161.1:81’33:37.02

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ АНАЛИЗ РУССКОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ

EDN ZSQDVH

О. В. Оборнева

Старший преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

DEVELOPING CRITICAL THINKING IN STUDENTS THROUGH THE ANALYSIS OF RUSSIAN-LANGUAGE MEDIA TEXTS

O. V. Oborneva

Senior Lecturer,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article examines the development of students' critical thinking by analyzing Russian-language media texts in higher school pedagogy. The importance of the media linguistic approach for studying the Russian language, discourse and communication is substantiated. The methodological techniques of working with genres, argumentation, evaluative vocabulary and speech strategies that contribute to the formation of analytical independence, media literacy and professional speech responsibility of future specialists in university educational practice are described.

Keywords: pedagogy; media text; criticality; Russian; language; media communication; analysis; students; discourse; argumentation; literacy; education.

Введение. Педагогика высшей школы в условиях цифровой коммуникации ориентируется не только на передачу предметных знаний, но и на развитие интеллектуальных умений, необходимых студенту для самостоятельной оценки информации и в данной парадигме одним из таких умений является критическое мышление, понимаемое как способность анализировать сообщение, выявлять основания утверждений, различать факт и интерпретацию, оценивать аргументацию и принимать обоснованную позицию, поскольку для языкового образования особенно продуктивным материалом становятся русскоязычные медиатексты, поскольку они демонстрируют реальное функционирование русского языка в современной публичной сфере [1, с. 43].

Русскоязычный медиатекст представляет собой сложную коммуникативную единицу, объединяющую информационные, оценочные, прагматические и жанровые компоненты, поскольку в новостях, интервью, блогах, комментариях, просветительских публикациях и рекламных сообщениях язык используется не только для передачи сведений, но и для организации восприятия, в связи с чем заголовок задаёт ожидание, лексика формирует эмоциональный фон, композиция распределяет смысловые акценты, цитаты создают эффект достоверности, а визуально-текстовые элементы усиливают воздействие, из-за чего анализ медиатекста позволяет студенту увидеть связь языковой формы, содержания и коммуникативной цели [2, с. 270].

Развитие критического мышления через медиатекстовый анализ соответствует компетентностному подходу в высшем образовании, так как студент не просто усваивает сведения о нормах русского языка, стилистике или теории дискурса, а применяет их к интерпретации актуальных текстов, в связи с чем данная работа форми-

рует способность задавать вопросы к материалу – кто является автором, кому адресовано сообщение, какую цель оно преследует, какие факты представлены, какие оценки добавлены, какие сведения опущены, какие языковые средства усиливают убедительность и данные вопросы переводят чтение из пассивного восприятия в исследовательское действие [3, с. 114].

Первое методическое направление связано с обучением разграничению факта, мнения и интерпретации, в связи с чем на практических занятиях студентам предлагаются фрагменты медиатекстов, в которых информационные и оценочные элементы тесно переплетены, а потому задача обучающихся состоит в выделении проверяемых утверждений, авторских суждений, предположений и эмоционально окрашенных формулировок, но особое внимание уделяется словам с оценочной семантикой, вводным конструкциям, модальным маркерам, метафорам и обобщениям, а потому описанная работа развивает внимательность к языку и снижает риск некритического принятия готовой позиции автора [4, с. 83].

Второе направление предполагает анализ аргументации, то есть студенты определяют тезис, доводы, примеры, ссылки на источники, способы логической связи между частями текста, а потому важно показать, что убедительность медиасообщения не всегда равна доказательности, потому что текст может казаться сильным благодаря эмоциональному тону, авторитетной цитате, повтору ключевых слов или выразительному заголовку, но при этом содержать слабую доказательную базу, в связи с чем обсуждение таких случаев помогает формировать рациональную оценку информации и умение отличать аргумент от риторического приема [1, с. 44].

Третье направление связано с жанровым анализом, потому что в русскоязычной медиасреде жанры часто гибридизируются, то есть новостная заметка приобретает черты комментария, экспертный текст использует элементы популярного объяснения, а образовательная публикация применяет приёмы рекламы и в данной связи студенты анализируют жанровую цель, композиционную модель, степень авторского присутствия, форму обращения к аудитории и допустимый уровень оценочности, поскольку понимание жанра необходимо для критического мышления, потому что ожидания читателя зависят от того, воспринимает ли он текст как сообщение, мнение, инструкцию, обзор или продвижение [2, с. 271].

Четвёртое направление составляет работа с заголовками, потому что заголовок является концентрированной формой медиакоммуникации, в которой часто проявляются оценка, интрига, метафоричность, неполнота информации и установка на привлечение внимания, в связи с чем студенты сравнивают заголовок с основным текстом, выявляют смысловые смещения, определяют, соответствует ли заголовочная формула содержанию публикации, после чего они предлагают нейтральные, аналитические и популярные варианты заголовка для одного материала, в связи с чем данное задание показывает, как языковой выбор меняет рамку восприятия и уровень доверия к тексту [3, с. 115].

Пятое направление ориентировано на сопоставительный анализ, из-за того, что один и тот же информационный повод может быть представлен разными авторами, платформами и жанрами и в данном аспекте студенты сравнивают лексику, порядок подачи сведений, набор цитат, наличие фоновой информации, степень детализации и эмоциональность, а сопоставление помогает увидеть, что медиатекст является результатом отбора и организации материала, причём преподаватель должен направлять обсуждение в научно-учебное русло, акцентируя внимание не на оценке внешних событий, а на языковых механизмах репрезентации, аргументации и интерпретации [4, с. 84].

Важным педагогическим инструментом является кейс-метод, предполагающий то, что преподаватель подбирает медиатекст с определённой коммуникативной проблемой, то есть двусмысленным заголовком, неясной ссылкой на источник, нарушением стилистической уместности, избыточной эмоциональностью, слабой аргументацией или смешением жанров, в связи с чем студенты проводят разбор, формулируют проблему, предлагают редакторские решения и объясняют, как изменения повлияют на восприятие, а потому кейс-метод развивает не только критическое мышление, но и практические навыки редактирования, что особенно значимо для филологов, педагогов и специалистов по коммуникации [1, с. 45].

Проектная работа усиливает исследовательский компонент обучения, потому что студенты могут создавать мини-корпуса русскоязычных медиатекстов, классифицировать заголовочные модели, изучать оценочную лексику, анализировать способы популяризации научной информации, описывать речевые стратегии образовательных блогов, вследствие чего проект включает выбор темы, сбор материала, разработку критериев, анализ языковых фактов и защиту результатов и данная деятельность формирует самостоятельность, умение работать с большим объемом данных, навыки аргументированного вывода и ответственное отношение к источникам [2, с. 272].

Цифровые инструменты расширяют возможности анализа, но требуют методического контроля, в связи с чем электронные словари, корпуса русского языка, сервисы совместного редактирования, программы для разметки и визуализации помогают фиксировать частотность слов, сравнивать контексты, комментировать фрагменты и представлять результаты, но студент должен понимать, что техническая обработка не заменяет интерпретации, причём частотность лексемы сама по себе не раскрывает прагматический эффект, а автоматическая проверка не всегда определяет стилистическую уместность, из-за чего цифровая работа должна сочетаться с филологическим объяснением [3, с. 116].

Особое значение имеет развитие речевой ответственности, потому что критическое мышление не сводится к поиску недостатков в чужом тексте и предполагает способность корректно аргументировать собственное мнение, уважительно вести обсуждение, точно цитировать источники, избегать смысловых искажений и учитывать адресата, а потому в учебной аудитории важно создавать условия для доказательной дискуссии, где студент учится формулировать позицию на основе анализа языкового материала, а не на основе первого впечатления, из-за чего данная практика укрепляет академическую культуру и профессиональную этику [4, с. 85].

Оценивание результатов должно включать разные формы диагностики, поскольку помимо тестов по терминологии, целесообразны аналитические комментарии, сравнительные разборы, редакторские задания, портфолио, устные защиты и рефлексивные отчеты, в связи с чем критериями могут выступать точность выделения фактов и оценок, качество анализа аргументации, понимание жанровой специфики, доказательность выводов, корректность использования лингвистических понятий и соблюдение норм русского языка, а потому оценка должна показывать студенту не только уровень знания, но и степень сформированности аналитического действия [1, с. 46].

Таким образом, анализ русскоязычных медиатекстов является эффективным средством развития критического мышления в педагогике высшей школы, поскольку он соединяет изучение русского языка с медиакоммуникацией, дискурсивным анализом, культурой речи и практикой редактирования. Студент учится видеть в тексте не только содержание, но и способ его языковой организации, в связи с чем данное умение становится основой медиаграмотности, академической само-

стоятельности и профессиональной готовности к ответственному участию в современной коммуникации [2, с. 273].

Заключение. Развитие критического мышления через анализ русскоязычных медиатекстов позволяет обновить содержание высшего языкового образования, так как данная работа формирует медиаграмотность, аналитическую самостоятельность и культуру аргументированного высказывания, в связи с чем эффективными практиками становятся разграничение факта и оценки, анализ жанра, заголовка, аргументации, кейсы, проекты и цифровые инструменты, в результате чего студент осваивает русский язык как средство осмысленной, ответственной и профессионально значимой коммуникации.

Библиографический список

1. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
2. Карпий, С. В. Специфика разновидностей современного телерепортажа / С. В. Карпий // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 38, № 2. – С. 270–274.
3. Карпий, С. В. Протожурналистика Донбасса: глокальный, глобальный, синхронический и диахронический аспекты / С. В. Карпий // Региональная журналистика: культурные коды, пространство смыслов, полиэтнический дискурс : материалы I Всероссийской конференции, Ростов-на-Дону, 10–12 ноября 2022 года / отв. редакторы А. Г. Беспалова, К. Р. Нигматуллина, Е. В. Ширина. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Южный федеральный университет, 2022. – С. 114–116.
4. Карпий, С. В. Прямое телевизионное включение в контексте концепции речевых жанров М. М. Бахтина / С. В. Карпий // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы V Международной научной конференции, Донецк, 17–18 ноября 2020 года / под общей редакцией С. В. Беспаловой. – Т. 4. – Донецк : Донецкий национальный университет, 2020. – С. 83–87.

© Оборнева О. В., 2026

УДК 378.016:811.111'243:378.147.3

АНАЛИЗ МЕДИАТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

EDN JXPSYR

К. В. Панасенко

Старший преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

MEDIA TEXT ANALYSIS IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION

K. V. Panasenko

Senior Lecturer,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky, Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article discusses the use of media text analysis in Russian language classes at higher school. The pedagogical value of working with news, advertising, blogging and educational materials is substantiated. Methodological techniques, types of tasks and expected educational results are described. The role of media texts in the development of language competence, critical thinking, speech culture and professional communication of students in the modern digital educational environment is emphasized.

Keywords: pedagogy; higher school; Russian language; media text; analysis; assignments; competencies; media literacy; communication; students; methodology; speech; critical thinking; digitalization; education.

Введение. Современная педагогика высшей школы развивается в условиях интенсивного расширения цифровой коммуникации, что требует обновления содержания и методов преподавания русского языка, поскольку студенты ежедневно взаимодействуют с новостями, рекламой, блогами, подкастами, комментариями и короткими сообщениями в социальных медиа и данные тексты формируют речевые привычки, представления о норме, способы аргументации и модели публичного поведения, из-за чего анализ медиатекстов на занятиях по русскому языку становится не дополнительным элементом, а значимым инструментом профессиональной и общекультурной подготовки [1, с. 43].

Медиатекст представляет собой особый тип текста, ориентированный на массовую или целевую аудиторию и функционирующий в конкретном канале коммуникации, так как он может сочетать вербальные, визуальные, аудиальные и интерактивные компоненты, однако именно языковая организация остаётся основой смыслообразования, а потому для преподавателя русского языка медиатекст ценен тем, что демонстрирует живое употребление лексики, грамматики, стилистики и риторических приёмов, в связи с чем работа с ним позволяет перенести изучение языковых норм из абстрактной плоскости в ситуацию реального общения [2, с. 101].

В высшей школе обращение к медиатекстам особенно продуктивно, поскольку студенты обладают достаточным уровнем жизненного и учебного опыта для анализа сложных коммуникативных явлений, потому что они способны не только находить орфографические или стилистические ошибки, но и оценивать цель автора, адресата, жанровую форму, композицию, тональность, степень достоверности и воздействующий потенциал сообщения, что соответствует компетентностной логике образования, при которой знание языка рассматривается как способность

использовать его осмысленно, ответственно и эффективно [3, с. 85].

Первым методическим приёмом является лингвостилистический анализ медиатекста, то есть студентам предлагается определить тему, основную мысль, жанр, целевую аудиторию, ключевые слова, стилистическую принадлежность и выразительные средства, то есть, например, при анализе просветительского поста можно выявить сочетание научно-популярной лексики, разговорных элементов и средств привлечения внимания, в связи с чем такое задание развивает умение видеть связь между языковой формой и коммуникативной задачей, а также формирует навык осознанного выбора речевых средств [4, с. 60].

Вторым приёмом является сопоставительный анализ, так как студенты получают несколько медиатекстов на одну нейтральную тему, например о культурном событии, научном открытии или образовательной инициативе, а потому необходимо сравнить заголовки, структуру, лексику, способы подачи информации и степень эмоциональности, в результате чего обучающиеся понимают, что один информационный повод может быть представлен по-разному в зависимости от жанра, площадки и предполагаемой аудитории, что способствует развитию критического мышления и медиаграмотности без перехода к оценочным суждениям вне учебной задачи [5, с. 54].

Третьим приёмом является редактирование медиатекста, поскольку преподаватель предлагает фрагмент с речевыми ошибками, неоправданными повторами, нарушениями логики, канцеляризмами, избыточными заимствованиями или неудачными заголовками, то студенты должны исправить текст, объяснить каждую правку и предложить улучшенную версию, в связи с чем данное задание соединяет теоретическое знание нормы с практическим действием и особенно важно, что редактирование формирует профессиональную ответственность, то есть обучающийся видит, как одна неточная формулировка может изменить восприятие всего сообщения [1, с. 44].

Четвёртым приёмом является трансформация текста – это, когда студентам предлагается переработать один материал для разных каналов коммуникации, то есть сделать из научной заметки новостное сообщение, из интервью – краткий анонс, из рекламного описания – нейтральный информационный текст, из длинного сообщения – сценарий короткого видеоролика, так как данные задания развивают жанровую гибкость, чувство адресата и понимание стилистической уместности и они особенно полезны для студентов медиаспециальностей, педагогических, филологических и управленческих направлений подготовки [2, с. 102].

Пятым приёмом является анализ заголовочного комплекса, то есть заголовок, подзаголовок, лид и первые фразы медиатекста выполняют сильную воздействующую функцию, в связи с чем на занятиях можно предложить студентам определить, какие языковые средства используются для привлечения внимания, то есть вопросительные конструкции, метафоры, числительные, противопоставления, оценочная лексика, интрига или цитирование, после чего обучающиеся создают собственные варианты заголовков в нейтральном, научно-популярном и публицистическом стилях, что помогает осознать границу между выразительностью и некорректной речевой манипуляцией [3, с. 87].

Шестым приёмом является работа с фактами и оценками в тексте, то есть студенты выделяют фрагменты, содержащие проверяемую информацию, авторскую интерпретацию, эмоциональную характеристику и прогноз, а затем они анализируют, какие языковые маркеры позволяют отличить сообщение факта от оценки, то есть вводные слова, модальные конструкции, оценочные прилагательные, наречия, метафоры, риторические вопросы, в связи

с чем данная работа формирует внимательное отношение к смысловым оттенкам и способствует развитию академической честности, что важно для любой профессиональной подготовки [4, с. 66].

Седьмым приёмом является создание собственного медиатекста после анализа образцов, то есть студенты пишут заметку, анонс, рецензию, интервью, пост для образовательного сообщества или сценарий подкаста, но перед написанием они изучают жанровые признаки выбранного формата, а после выполнения проводят самоанализ, то есть определяют целевую аудиторию, коммуникативную цель, сильные и слабые стороны текста, но важным этапом становится взаимное рецензирование, при котором одногруппники оценивают ясность, грамотность, структуру, уместность лексики и убедительность подачи [5, с. 57].

Эффективность анализа медиатекстов во многом зависит от отбора материала, то есть тексты должны быть актуальными, этически корректными, языково показательными и соответствующими образовательным целям и желательно использовать материалы о науке, культуре, образовании, технологиях, экологии, здоровье, искусстве и студенческой жизни, потому что они позволяют обсуждать содержательные вопросы без выхода за рамки учебной коммуникации, причём преподаватель должен учитывать уровень группы, специальность студентов и предполагаемый результат занятия [1, с. 46].

На занятиях по русскому языку в данной связи целесообразно применять поэтапную модель работы с медиатекстом, то есть на подготовительном этапе актуализируются знания о жанре, стиле и речевой норме, аналитическом – студенты исследуют структуру, лексику, синтаксис, композицию и прагматику материала, продуктивном – создают или редактируют собственный текст, на рефлексивном – обсуждают, какие речевые решения оказались удачными, какие требуют доработки и какие выводы можно перенести в будущую профессиональную практику [3, с. 91].

Образовательные результаты данной работы проявляются на нескольких уровнях, например, языковом – повышается грамотность, расширяется словарный запас, укрепляется знание норм современного русского литературного языка, коммуникативном – развивается способность выбирать речевые средства с учётом адресата, цели, жанра и канала общения, когнитивном – формируются критическое мышление, аналитическое чтение и умение интерпретировать информацию, на личностном – усиливается ответственность за собственное слово и уважение к адресату [4, с. 63].

Кроме того, анализ медиатекстов способствует профессионализации обучения, то есть для будущих журналистов, редакторов, педагогов, специалистов по рекламе, связям с общественностью и управлению важно уметь работать с публичным текстом, но данная методика полезна не только гуманитариям, потому что студенты технических и естественнонаучных направлений также нуждаются в навыках объяснения сложной информации простым языком, подготовки презентаций, участия в профессиональных дискуссиях и создания материалов для широкой аудитории [5, с. 54].

Оценивание результатов должно быть критериальным, потому что преподаватель может учитывать точность анализа, владение терминологией, аргументированность выводов, качество редактирования, соблюдение норм русского языка, жанровую уместность и самостоятельность речевых решений, в связи с чем важно включать самооценку и взаимооценку, поскольку медиакоммуникация всегда предполагает восприятие текста другим человеком и такая система делает обучение прозрачным и мотивирует студентов к постоянному совершенствованию речевой практики [1, с. 44].

Анализ медиатекстов на занятиях по русскому языку таким образом является

эффективной педагогической технологией высшей школы, потому что он объединяет лингвистическую подготовку, медиаграмотность, профессиональную ориентацию и развитие личности студента, так как через работу с реальными текстами обучающиеся осваивают русский язык как инструмент анализа, создания, редактирования и ответственного распространения информации в современном обществе [3, с. 89].

Заключение. Анализ медиатекстов на занятиях по русскому языку позволяет обновить содержание языкового образования в высшей школе, так как он соединяет изучение нормы с реальными коммуникативными практиками, развивает критическое мышление, медиаграмотность и профессиональную речь студентов, в связи с чем наиболее результативными являются лингвостилистический анализ, сопоставление, редактирование, трансформация и создание собственных материалов и данная работа формирует ответственного участника цифровой коммуникации, способного точно, этично и выразительно использовать русский язык.

Библиографический список

1. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
2. Карпий, С. В. Вещание как сфера функционирования медиалингвистики / С. В. Карпий, Г. А. Игнатенко // Мировые исследования в области естественных и технических наук : материалы VI Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 30 апреля 2023 года. – Ставрополь : Параграф, 2023. – С. 31–33.
3. Карпий, С. В. Печать Донбасса в 1919–1932 гг. / С. В. Карпий // Меди@льманах. – 2022. – № 3 (110). – С. 85–92.
4. Карпий, С. В. Прямое включение как специфический телеформат / С. В. Карпий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2019. – № 4. – С. 101–102.
5. Развитие высшего образования сегодня / Г. А. Игнатенко, А. В. Борота, А. П. Кухто, Н. К. Базиян-Кухто // Торсуевские чтения : научно-практический журнал по дерматологии, венерологии и косметологии. – 2022. – № 1 (35). – С. 54–57.

© Панасенко К. В., 2026

УДК 811.161.1:81’33:37.02

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ

EDN KASQKD

К. В. Панасенко

Старший преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

THE FORMATION OF PROFESSIONAL SPEECH CULTURE OF FUTURE JOURNALISTS

K. V. Panasenko

Senior Lecturer,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article examines the formation of the professional speech culture of future journalists in the system of higher school pedagogy. The importance of the Russian language, media communications and practice-oriented education for the training of a specialist capable of creating accurate, expressive and ethically correct media texts is substantiated. The pedagogical conditions, methods, evaluation criteria, and educational technologies that ensure the development of speech responsibility, genre competence, and communicative reflection are described.

Keywords: journalism; speech; culture; Russian; language; media communication; pedagogy; university; genre; text; ethics; competence.

Введение. Профессиональная речевая культура журналиста является одним из ключевых результатов высшего образования в области медиакоммуникаций, так как журналист работает со словом, как с основным инструментом общественного информирования, интерпретации событий, организации диалога и формирования доверия аудитории, из-за чего подготовка будущего специалиста не может ограничиваться освоением технических навыков поиска информации, работы с источниками и использования цифровых платформ, так как центральное место в образовательном процессе занимает развитие владения русским языком, жанровой точности, коммуникативной ответственности и способности создавать тексты, соответствующие нормам литературного языка и профессиональной этике [1, с. 43].

В педагогике высшей школы речевая культура понимается как интегративное качество личности и профессиональной деятельности, потому что она включает нормативный, коммуникативный, этический, когнитивный и творческий компоненты [2, с. 163]. Нормативный – связан с соблюдением орфоэпических, лексических, грамматических, стилистических, орфографических и пунктуационных норм. Коммуникативный – выражается в умении выбирать речевые средства в зависимости от жанра, адресата, канала распространения и цели сообщения [3, с. 113]. Этический – предполагает уважение к адресату, точность формулировок, недопустимость речевой агрессии, манипулятивности и неоправданной оценочности. Когнитивный – связан с умением ясно мыслить, структурировать материал, выстраивать аргументацию и интерпретировать факты. Творческий – обеспечивает выразительность, индивидуальный стиль и способность находить адекватную форму для сложного содержания [4, с. 270].

Особенность подготовки будущих журналистов заключается в том, что они осваивают русский язык не как абстрактную систему правил, а как профессиональную среду действия, то есть каждое языковое решение в журналистском тексте имеет коммуникативные последствия, так как заголовок задает рамку восприятия, лексика формирует оценку, синтаксис влияет на темп чтения, цитата создает эффект достоверности, композиция управляет вниманием аудитории, а потому преподавание русского языка в журналистском образовании должно быть тесно связано с медиалингвистикой, теорией жанров, риторикой, редактированием и анализом медиатекста [1, с. 44].

Формирование профессиональной речевой культуры требует системного педагогического проектирования, в связи с чем на первом этапе важно провести диагностику исходного уровня подготовки студентов, так как она может включать диктант с элементами редактирования, анализ новостного текста, написание краткого информационного сообщения, устное выступление, а также самооценку речевых трудностей [2, с. 164]. Диагностика позволяет выявить типичные проблемы, то есть бедность словаря, смешение разговорного и публицистического стилей, нарушение логики абзацев, неточность терминов, избыточную эмоциональность, слабое владение нормами цитирования и трудности в построении заголовков [3, с. 114].

На втором этапе необходимо формировать устойчивую мотивацию к речевому совершенствованию, так как для будущего журналиста грамотность должна осознаваться не как формальное требование преподавателя, а как условие профессиональной репутации, потому что ошибка в медиатексте становится публичной и может повлиять на доверие к автору, редакции и самому сообщению, из-за чего эффективны задания, показывающие связь языковой точности с качеством коммуникации: сравнение отредактированного и неотредактированного текста, анализ неоднозначных формулировок, обсуждение речевых неудач в заголовках, выявление искажений смысла из-за неверного выбора слова [4, с. 271].

Важным педагогическим условием является жанровая организация обучения, так как будущий журналист должен понимать различия между новостью, репортажем, интервью, очерком, комментарием, рецензией, аналитической статьей, мультимедийным материалом и постом для социальной платформы, потому что каждый жанр предъявляет особые требования к композиции, степени авторского присутствия, характеру аргументации и языковым средствам [1, с. 45]. Работа с жанрами должна строиться по принципу «анализ – моделирование – создание – редактирование», поскольку сначала студенты выявляют признаки жанра в образцах, затем конструируют фрагменты текста, после этого создают собственный материал и обсуждают его с учетом критериев профессионального качества [2, с. 165].

Особую роль играет обучение редактированию, так как оно развивает языковое внимание, критическое мышление и профессиональную рефлексию, в связи с чем в вузовской практике целесообразно использовать несколько уровней редактирования, то есть нормативное, смысловое, композиционное, стилистическое и этическое. Нормативное – направлено на устранение ошибок. Смысловое – помогает уточнить факты, связи и формулировки. Композиционное – обеспечивает логичность структуры. Стилистическое – повышает выразительность и уместность текста [4, с. 272]. Этическое – связано с проверкой корректности оценок, цитат, обозначений лиц и социальных групп. Представленный подход приучает студентов рассматривать текст как профессиональный продукт, требующий многократной доработки [3, с. 115].

Медиакоммуникационная среда предъявляет к речевой культуре будущего журналиста новые требования, поскольку современный медиатекст часто является поликодовым, то есть слово взаимодействует с изображением, звуком, видео, инфографикой и гиперссылками, а это означает, что студент должен уметь согласовывать вербальный текст с визуальным рядом, не допускать противоречий между заголовком, подписью и содержанием, учитывать особенности восприятия на разных платформах, но краткость цифрового сообщения не отменяет требований к точности, ясности и нормативности, а, напротив, в условиях высокой скорости коммуникации каждое слово приобретает повышенную значимость [1, с. 46].

Эффективными технологиями формирования речевой культуры являются проектное обучение, учебная редакция, портфолио медиатекстов, взаимное рецензирование, деловые игры и работа с корпусом профессиональных материалов, а потому учебная редакция моделирует реальные условия журналистской деятельности, то есть распределение ролей, поиск темы, сбор информации, написание текста, редакторское обсуждение, публикация и анализ отклика аудитории и портфолио позволяет фиксировать индивидуальный прогресс студента, сравнивать ранние и поздние версии текстов, осознавать собственные речевые достижения и проблемы, а взаимное рецензирование формирует умение аргументированно оценивать чужой текст и принимать замечания к собственному [2, с. 166].

Критерии оценки профессиональной речевой культуры должны быть прозрачными и комплексными, потому что к ним относятся нормативная грамотность, точность словоупотребления, логичность композиции, жанровая уместность, выразительность, доказательность, корректность работы с источниками, этическая ответственность и способность к редактированию и важно оценивать не только конечный текст, но и процесс его создания: планирование, подбор материала, формулирование замысла, работу с черновиками, учет обратной связи, поэтому указанный подход соответствует современному пониманию высшего образования как среды развития самостоятельной профессиональной личности [3, с. 116].

Формирование речевой культуры будущих журналистов невозможно без коммуникативной рефлексии, потому что студент должен уметь объяснить, почему выбрал определенный заголовок, интонацию, композицию, цитату или стилистический прием, а рефлексия помогает осознать ответственность автора перед аудиторией и преодолеть шаблонность речевых решений, в связи с чем для этого полезны письменные комментарии к собственным текстам, речевые дневники, обсуждение редакторских правок, анализ реакции читателей и самооценка по критериям, после чего постепенно у обучающегося формируется профессиональная привычка проверять не только правильность, но и уместность, точность, выразительность и последствия собственного высказывания [4, с. 273].

Таким образом, педагогика высшей школы должна рассматривать профессиональную речевую культуру будущего журналиста как стратегическую цель подготовки, потому что её формирование требует интеграции русского языка, медиакоммуникаций, жанровой практики, редактирования, этики и цифровой грамотности и чем раньше студент осознает слово как профессиональное действие, тем успешнее он овладевает нормами журналистской деятельности и становится способным создавать качественные медиатексты [1, с. 47].

Заключение. Профессиональная речевая культура будущего журналиста формируется в вузе через системное соединение языковой нормы, жанровой практики, медиакоммуникационной подготовки и этической ответственности. Эффективная педагогика высшей школы должна включать диагностику, анализ медиатекстов,

редактирование, проектную работу и рефлексию, так как данный подход развивает точность, выразительность, критичность и самостоятельность речевого поведения, обеспечивая готовность выпускника к созданию качественных журналистских материалов в современной цифровой среде.

Библиографический список

1. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
2. Карпий, С. В. «Эфир» и «вещание»: этимология, сущность, характеристика понятий / С. В. Карпий, Х. Ю. Д. Ашур // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2020. – Т. 25, № 1. – С. 163–167.
3. Карпий, С. В. Воздействие системы печати Донбасса на языковые процессы в период Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) / С. В. Карпий // Восточнославянская филология. Языкознание. – 2021. – № 12 (38). – С. 113–124.
4. Карпий, С. В. Специфика разновидностей современного телерепортажа / С. В. Карпий // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 38, № 2. – С. 270–274.

© Панасенко К. В., 2026

УДК 811.161.1:81’33:37.02

ДИАГНОСТИКА И ПРЕОДОЛЕНИЕ КОГНИТИВНЫХ БАРЬЕРОВ ПРИ РАБОТЕ С МЕДИАТЕКСТАМИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

EDN LCHXCI

Т. И. Парамонова

Старший преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

DIAGNOSIS AND OVERCOMING OF COGNITIVE BARRIERS IN WORKING WITH MEDIA TEXTS AMONG UNIVERSITY STUDENTS

T. I. Paramonova

Senior Lecturer,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky, Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article examines the cognitive barriers that university students face when perceiving, interpreting, and creating media texts. The necessity of their diagnosis in the system of higher school pedagogy is substantiated. The types of difficulties, methods of identification, pedagogical conditions for overcoming and the possibility of integrating tasks in the Russian language, media communications and critical reading into the educational process of a modern university are described.

Keywords: media text; cognitive barriers; students; Russian language; media communication; pedagogy; diagnosis; interpretation; critical thinking; literacy; education; university.

Введение. Современный студент ежедневно взаимодействует с большим количеством медиатекстов, то есть новостными сообщениями, научно-популярными публикациями, блогами, рекламными материалами, образовательными постами, видеолекциями, подкастами и профессиональными презентациями и в условиях цифровой среды медиатекст становится не только источником информации, но и инструментом формирования представлений, оценок, коммуникативных моделей и профессиональной идентичности, но интенсивность информационного потока не гарантирует осмысленного восприятия, а напротив, она часто усиливает когнитивные барьеры, препятствующие точному пониманию, критической оценке и корректному воспроизведению содержания [1, с. 43].

Под когнитивными барьерами при работе с медиатекстами следует понимать устойчивые затруднения мыслительной и речевой деятельности, возникающие на этапах восприятия, смысловой обработки, интерпретации, оценки и создания текста и данные барьеры проявляются в неспособности выделить главную мысль, распознать коммуникативную цель автора, отличить факт от оценки, установить причинно-следственные связи, определить надежность источника, понять подтекст, выявить речевые средства воздействия или самостоятельно построить логичное высказывание, в связи с чем для педагогики высшей школы проблема особенно значима, поскольку медиакоммуникативная компетентность становится условием успешного обучения и будущей профессиональной деятельности [2, с. 83].

В рамках курса русского языка, культуры речи, академического письма или профессиональной коммуникации работа с медиатекстами позволяет соединить языковую подготовку с развитием критического мышления, в связи с чем русский язык в обозначенном контексте выступает не только как система норм, но и как

средство смыслообразования, то есть студент учится видеть, каким образом лексический выбор, синтаксическая организация, заголовок, композиция, оценочная лексика, цитирование и визуальное сопровождение формируют восприятие сообщения, а потому преодоление когнитивных барьеров требует междисциплинарного подхода, объединяющего лингвистику, медиакоммуникации, психологию познания и педагогические технологии [3, с. 113].

Можно выделить несколько наиболее распространенных типов когнитивных барьеров [1, с. 44]. Первый – связан с фрагментарным восприятием информации, то есть студент читает текст поверхностно, фиксирует отдельные яркие элементы, но не выстраивает целостную смысловую модель, второй барьер является терминологическим – непонимание ключевых понятий приводит к искажению общего смысла, третий – связан с жанровой неосведомлённостью, когда обучающийся оценивает новость, комментарий, рекламу или аналитический материал по одинаковым критериям, четвёртый – обусловлен слабой аргументационной грамотностью, то есть студент не различает тезис, доказательство, пример и эмоциональную оценку [4, с. 85].

Пятый тип можно определить как барьер источниковой критики, так как он проявляется в доверии к внешней привлекательности текста, известности платформы или эмоциональной убедительности автора без проверки фактической базы, шестой – связан с языковой интерференцией цифровой среды, то есть клиповое чтение, привычка к коротким сообщениям, снижение внимания к синтаксическим связям и логическим переходам затрудняют восприятие развернутого текста, седьмой барьер является продуктивным, то есть даже понимая материал, студент испытывает трудности при создании собственного медиатекста, поскольку не умеет адаптировать содержание к адресату, жанру и коммуникативной цели [2, с. 84].

Диагностика когнитивных барьеров должна проводиться системно и включать задания разных типов, в связи с чем на первом этапе целесообразно использовать входное тестирование, направленное на проверку понимания структуры медиатекста, то есть студентам предлагается определить тему, проблему, целевую аудиторию, позицию автора, ключевые аргументы и языковые средства воздействия, а на втором этапе применяются задания на смысловую реконструкцию, то есть составление плана, формулирование аннотации, восстановление логики абзацев, выделение фактов и оценочных суждений и данные упражнения позволяют выявить, где именно нарушается понимание [3, с. 114].

Эффективным диагностическим инструментом является сравнительный анализ двух или трёх медиатекстов на одну тему, но разных жанров, в рамках данного контекста студенты сопоставляют новостное сообщение, экспертный комментарий и рекламный текст, определяя различия в цели, композиции, лексике и способах аргументации, то есть, если обучающийся не замечает жанровых различий, преподаватель фиксирует соответствующий барьер и в данной связи дополнительно используются протоколы чтения, когда студент письменно объясняет ход понимания текста, то есть, какие фрагменты показались сложными, какие слова потребовали уточнения, какие выводы были сделаны и на чем они основаны [4, с. 86].

Для преодоления барьеров необходима поэтапная педагогическая работа. Первый – связан с замедлением чтения и формированием установки на осознанное восприятие и в данной связи преподаватель предлагает студентам читать медиатекст не линейно и пассивно, а аналитически, то есть сначала определить источник, заголовок, жанр и адресата, затем выделить смысловые блоки, после этого рассмотреть языковые и визуальные средства, в связи с чем данная последовательность снижает влияние поверхностного

восприятия и помогает выстроить целостную картину сообщения [1, с. 45].

Второй этап направлен на развитие понятийного аппарата, когда необходимо вводить базовые категории медиадискурса, то есть медиатекст, жанр, адресат, коммуникативная стратегия, аргументация, оценочность, поликодовость, достоверность, интерпретация, но термины должны осваиваться через практику, а не через изолированное заучивание, например, понятие оценочности раскрывается при анализе заголовков и лексики, понятие адресата – при сравнении текстов для профессионального сообщества и широкой аудитории, понятие аргументации – при выделении тезиса и доказательств [2, с. 85].

Третий этап предполагает обучение источниковой и языковой критике, в связи с чем студенты должны уметь задавать вопросы к тексту, то есть, кто является автором, какова цель сообщения, на какие данные он опирается, какие слова создают оценку, что остается неясным, какие альтернативные объяснения возможны, а потому важно развивать не недоверие как самоцель, а ответственную проверку смысла, а потому работа со словарями, справочными ресурсами, корпусами русского языка и профессиональными источниками помогает уточнять значения слов, проверять сочетаемость, различать терминологическое и разговорное употребление [3, с. 115].

Четвёртый этап связан с продуктивными заданиями. Преодоление когнитивного барьера закрепляется тогда, когда студент сам создает медиатекст, то есть аннотацию, обзор, экспертный комментарий, образовательный пост, сценарий выступления или презентационный текст, причём задание должно включать обязательное редактирование, то есть студент сначала составляет черновой вариант, затем проверяет его по критериям логичности, точности, адресности, нормативности и жанровой уместности, а взаимное рецензирование позволяет увидеть, как текст воспринимается другим читателем [4, с. 87].

Педагогические условия успешного преодоления когнитивных барьеров включают профессиональную направленность материалов, регулярность аналитических заданий, сочетание индивидуальной и групповой работы, ясные критерии оценивания и рефлексию, в связи с чем особенно важно подбирать медиатексты, связанные с будущей специальностью студентов, а потому для технических направлений это могут быть публикации о новых разработках, для экономических – аналитические обзоры, для медицинских и естественно-научных – научно-популярные материалы, для управленческих – деловые и презентационные тексты, так как профессиональный контекст повышает мотивацию и делает языковую работу практически значимой [1, с. 46].

Таким образом, диагностика и преодоление когнитивных барьеров при работе с медиатекстами должны стать частью педагогики высшей школы, так как данная работа развивает у студентов не только речевую грамотность, но и способность управлять собственным пониманием, аргументировать выводы, критически оценивать информацию и создавать тексты для различных коммуникативных ситуаций, а интеграция русского языка и медиакоммуникаций обеспечивает подготовку специалиста, готового к ответственному участию в современной информационной среде [2, с. 86].

Заключение. Когнитивные барьеры при работе с медиатекстами связаны с фрагментарным чтением, слабой жанровой ориентацией, недостаточной аргументационной и источниковой грамотностью, в связи с чем их диагностика требует комплексных заданий на анализ, реконструкцию смысла и рефлексию, и преодоление возможно через поэтапное обучение критическому чтению, языковому анализу, редактированию и созданию медиатекстов. В педагогике высшей школы данная работа повышает качество профессио-

нальной коммуникации студентов и развивает ответственное медиаповедение в цифровой среде.

Библиографический список

1. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
2. Карпий, С. В. Прямое телевизионное включение в контексте концепции речевых жанров М. М. Бахтина / С. В. Карпий // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы V Международной научной конференции, Донецк, 17–18 ноября 2020 года / под общей редакцией С. В. Беспаловой. – Т. 4. – Донецк : Донецкий национальный университет, 2020. – С. 83–87.
3. Карпий, С. В. Воздействие системы печати Донбасса на языковые процессы в период Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) / С. В. Карпий // Восточнославянская филология. Языкознание. – 2021. – № 12 (38). – С. 113–124.
4. Карпий, С. В. Специфика прямого включения как гибридного жанра тележурналистики / С. В. Карпий // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. – 2019. – № 1. – С. 85–88.

© Парамонова Т. И., 2026

УДК 378.016:811.111'243:378.147.3

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЕЧЕВОГО ИМИДЖА У СТУДЕНТОВ МЕДИАСПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

EDN RGSCKI

Т. И. Парамонова

Старший преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

FORMATION OF PROFESSIONAL SPEECH IMAGE AMONG STUDENTS OF MEDIA SPECIALTIES BY MEANS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

T. I. Paramonova

Senior Lecturer,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article discusses the problem of forming the professional speech image of students of media specialties in the higher education system. The role of the Russian language as a tool of professional self-presentation, media text culture and communicative responsibility is substantiated. The pedagogical conditions, methods and forms of work aimed at developing speech expressiveness, normality, ethics and genre flexibility of future media specialists in educational practice are analyzed. Special attention is paid to practice-oriented learning.

Keywords: pedagogy; higher education; Russian language; media specialties; speech image; communication; media text; professionalism; students; self-presentation; norm; ethics; culture; learning; competencies.

Введение. Современная педагогика высшей школы ориентирована не только на передачу профессиональных знаний, но и на формирование личности специалиста, способного эффективно действовать в сложной коммуникативной среде, в связи с чем для студентов медиаспециальностей данная задача приобретает особую значимость, поскольку их будущая деятельность непосредственно связана с публичной речью, созданием текстов, интерпретацией событий, взаимодействием с аудиторией и репрезентацией профессиональной позиции и в данных условиях русский язык становится не просто учебной дисциплиной, а основным средством конструирования профессионального речевого имиджа [1, с. 43].

Профессиональный речевой имидж медиаспециалиста можно определить как устойчивое представление аудитории о коммуникаторе, формируемое через качество его устной и письменной речи, выбор языковых средств, стиль общения, аргументацию, интонацию, точность формулировок и этическую корректность высказываний, так как он включает нормативный, жанровый, стилистический, этический, риторический и личностный компоненты и для журналиста, ведущего, редактора, специалиста по рекламе или связям с общественностью речевой имидж становится частью профессиональной репутации, влияющей на доверие аудитории и результативность коммуникации [2, с. 31].

Формирование данного имиджа в университете требует системного педагогического подхода, потому что недостаточно ограничиваться изучением орфографии, пунктуации или отдельных норм литературного языка, так как необходимо включать русский язык в контекст будущей медиадеятельности студентов, что означает работу с реальными и учебными медиатекстами, анализ публичных выступлений, моделирование профессиональных

ситуаций, подготовку интервью, пресс-релизов, репортажей, подкастов, сценариев и постов для цифровых платформ, в связи с чем языковое образование приобретает профессионально ориентированный характер [3, с. 101].

Важным условием является осознание студентами связи между речью и профессиональной идентичностью, так как в медиасфере ошибка, неудачная формулировка, стилистическая небрежность или коммуникативная агрессия быстро становятся заметными и способны снизить доверие к автору, из-за чего педагогическая работа должна быть направлена на развитие речевой рефлексии и студенту важно научиться оценивать собственные тексты не только с точки зрения правильности, но и с позиции уместности, убедительности, адресности и воздействия на аудиторию [4, с. 85].

Средства русского языка позволяют формировать разные стороны речевого имиджа, в связи с чем нормативный аспект связан с владением литературными нормами, то есть орфоэпическими, лексическими, грамматическими, стилистическими и для медиаспециалистов особенно важно умение говорить без речевых штампов, канцеляризмов, неоправданных заимствований и логических нарушений, в связи с чем работа над нормой должна строиться не как механическое исправление ошибок, а как анализ коммуникативного эффекта, так как студент должен понимать, почему конкретное языковое нарушение влияет на восприятие профессионализма автора [5, с. 54].

Стилистический аспект речевого имиджа проявляется в способности выбирать языковые средства в соответствии с жанром, каналом коммуникации и целевой аудиторией, то есть один и тот же информационный повод может быть представлен в форме новости, аналитического комментария, интервью, рекламного сообщения, публичного выступления или сообщения в социальной сети и каждая форма требует особой речевой стратегии, а потому на занятиях по русскому языку целесообразно использовать задания по трансформации текста, то есть перевод официальной информации в доступный медиатекст, адаптация сложного материала для молодежной аудитории, создание нейтральной и экспрессивной версий сообщения [1, с. 44].

Риторический компонент профессионального речевого имиджа связан с умением выстраивать аргументацию, удерживать внимание аудитории, использовать выразительные средства и сохранять логическую последовательность речи и в университетском обучении этому способствуют публичные выступления, дебаты, защита проектов, запись видеокомментариев и устный анализ медиаситуаций, в потому преподаватель русского языка в данном случае выступает не только контролером правильности, но и наставником, помогающим студенту найти индивидуальную речевую манеру, соответствующую профессиональным требованиям [2, с. 32].

Этический компонент является особенно важным для медиаспециальностей, так как публичная речь должна быть не только грамотной и выразительной, но и ответственной, то есть будущий медиаспециалист должен понимать границы допустимой оценки, различать факт и интерпретацию, избегать речевой дискриминации, некорректных обобщений, манипулятивных приемов и чрезмерной эмоциональности, в связи с чем русский язык как учебная дисциплина предоставляет широкие возможности для анализа речевой этики, то есть можно рассматривать заголовки, комментарии, интервью, рекламные тексты и публичные заявления с точки зрения корректности и уважения к адресату [3, с. 102].

Особую роль играет работа с медиатекстом, потому что медиатекст представляет собой сложное речевое явление, в котором объединяются информативность, оценоч-

ность, визуальное сопровождение, жанровые признаки и прагматическая направленность и анализ медиатекстов позволяет студентам увидеть, как языковые средства создают образ автора, формируют доверие, вызывают эмоции и направляют внимание аудитории, из-за чего на практических занятиях эффективны задания по редактированию неудачных текстов, выявлению речевых ошибок, сравнению заголовков, анализу тональности и созданию авторских материалов [4, с. 86].

Проектное обучение является одним из наиболее продуктивных методов формирования речевого имиджа, то есть студенты могут разрабатывать медиапортфолио, включающее статьи, видеосценарии, аудиозаписи, интервью, пресс-релизы и аналитические заметки и данное портфолио фиксирует динамику развития речевой компетенции и позволяет соотнести учебный результат с профессиональными стандартами, в связи с чем проектная деятельность повышает мотивацию, поскольку студент видит практическую значимость русского языка для будущей карьеры и, кроме того, она формирует ответственность за качество конечного речевого продукта [5, с. 55].

Эффективной формой работы является речевой тренинг, так как он может включать упражнения на дикцию, интонацию, темп речи, построение высказывания, импровизацию, аргументированный ответ и самопрезентацию и для студентов медиаспециальностей важно соединять устную и письменную подготовку, поскольку современный медиаспециалист часто работает в разных форматах одновременно, то есть пишет текст, озвучивает материал, ведёт эфир, модерирует обсуждение и взаимодействует с аудиторией в цифровой среде, а универсальность речевых навыков становится основой профессиональной мобильности [1, с. 45].

Цифровая образовательная среда расширяет возможности педагогической работы, то есть запись выступлений на видео, коллективное редактирование текстов, использование электронных словарей, корпусных ресурсов и платформ для обратной связи позволяют сделать обучение более наглядным и индивидуализированным, в связи с чем студент может сравнивать ранние и поздние версии собственных текстов, анализировать речевые привычки, отслеживать повторяющиеся ошибки и корректировать индивидуальную стратегию развития, а потому преподаватель получает возможность организовать адресную поддержку и объективное оценивание [2, с. 33].

Система оценивания должна учитывать комплексный характер речевого имиджа, так как оценке подлежат не только грамотность, но и точность, логичность, выразительность, жанровая уместность, этичность, убедительность и способность учитывать аудиторию, а потому целесообразно использовать критерии, заранее понятные студентам, то есть соответствие задаче, соблюдение языковых норм, композиционная стройность, стилистическая целостность, оригинальность подачи и качество устной презентации, в связи с чем важным элементом становится самооценка, поскольку профессиональный речевой имидж невозможно сформировать без внутренней ответственности за собственную речь [4, с. 87].

Формирование речевого имиджа требует междисциплинарного взаимодействия, поскольку русский язык должен быть связан с курсами журналистики, рекламы, связей с общественностью, медиаправа, психологии коммуникации и цифровых технологий, так как данная интеграция позволяет избежать разрыва между языковой теорией и профессиональной практикой, то есть студенты начинают воспринимать речевую культуру не как формальное требование преподавателя, а как реальный ресурс профессионального продвижения и общественного доверия [5, с. 56].

Таким образом, педагогика высшей школы должна рассматривать русский язык как стратегический инструмент подготовки медиаспециалистов, то есть через

работу с нормой, стилем, жанром, риторикой, этикой и медиатекстом формируется профессиональный речевой имидж, необходимый для успешной деятельности в современной информационной среде, а университет в данном контексте создаёт условия, в которых студент учится не только правильно говорить и писать, но и осознанно строить публичный образ ответственного, компетентного и выразительного коммуникатора [1, с. 46].

Заключение. Формирование профессионального речевого имиджа студентов медиаспециальностей является важной задачей педагогики высшей школы и русский язык в данной связи выступает средством развития грамотности, выразительности, жанровой гибкости и коммуникативной ответственности, так как эффективность обучения обеспечивается практикоориентированными заданиями, анализом медиатекстов, проектной деятельностью и речевыми тренингами и системная работа над речью помогает будущим медиаспециалистам выстраивать доверительные отношения с аудиторией и укреплять профессиональную репутацию в цифровой информационной среде.

Библиографический список

6. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
7. Карпий, С. В. Вещание как сфера функционирования медиалингвистики / С. В. Карпий, Г. А. Игнатенко // Мировые исследования в области естественных и технических наук : материалы VI Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 30 апреля 2023 года. – Ставрополь : Параграф, 2023. – С. 31–33.
8. Карпий, С. В. Печать Донбасса в 1919–1932 гг. / С. В. Карпий // Меди@льманах. – 2022. – № 3 (110). – С. 85–92.
9. Карпий, С. В. Прямое включение как специфический телеформат / С. В. Карпий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2019. – № 4. – С. 101–102.
10. Развитие высшего образования сегодня / Г. А. Игнатенко, А. В. Борота, А. П. Кухто, Н. К. Базиян-Кухто // Торсуевские чтения : научно-практический журнал по дерматологии, венерологии и косметологии. – 2022. – № 1 (35). – С. 54–57.

© Парамонова Т. И., 2026

УДК 378.016:811.111'243:378.147.3

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ МЕДИАКОММУНИКАЦИЙ

EDN RLGKRJ

О. В. Подолина

Кандидат филологических наук, доцент,
Донецкий государственный медицинский
университет имени М. Горького Министерства
здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

HIGHER EDUCATION PEDAGOGY AND THE DEVELOPMENT OF PUBLIC SPEAKING SKILLS IN RUSSIAN FOR FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF MEDIA COMMUNICATIONS

O. V. Podolina

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor
Donetsk State Medical University
named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article discusses pedagogical ways of developing public speaking skills in Russian among students studying media communication. The author analyzes the specifics of rhetorical training in the context of the digital transformation of higher education. The author substantiates the importance of combining classical methods of public speaking with modern formats of video blogging, podcasting and online performances. The methods of overcoming communication barriers, forming speech identity and argumentation necessary for the professional success of future media specialists are considered.

Keywords: pedagogy; rhetoric; media communications; university; speech; specialist; training.

Введение. Современная высшая школа ставит перед собой задачу подготовки специалистов, способных не только оперировать информацией, но и эффективно транслировать её в публичном пространстве, поскольку для будущих профессионалов в сфере медиакоммуникаций – журналистов, пиар-специалистов, продюсеров и контент-менеджеров – навыки публичной речи на русском языке являются фундаментом профессиональной пригодности, так как в эпоху медиатизации, когда границы между межличностным и массовым общением размываются, способность убедительно, грамотно и этично выступать перед аудиторией становится ключевым конкурентным преимуществом, в связи с чем педагогика высшей школы сегодня ищет новые подходы, позволяющие интегрировать классические риторические традиции в динамично меняющийся медиаконкурс [1, с. 31].

Развитие навыков публичной речи в вузе должно учитывать специфику медиакоммуникаций как междисциплинарной области, потому что специалист по коммуникациям работает в мультиэкранной реальности, где его речь может восприниматься одновременно в живой аудитории, в прямом эфире социальной сети и в записи на видеохостинге, что требует от педагогического процесса формирования универсальных речевых компетенций, включающих владение литературными нормами русского языка, логику построения высказывания, владение паралингвистическими средствами и адаптивность к техническим условиям трансляции, а потому обучение перестаёт быть просто дисциплиной *«Ораторское искусство»* и

превращается в комплексную систему речевого развития личности [2, с. 101].

Первым важным аспектом педагогической работы является формирование культуры владения русским языком, поэтому публичная речь медиаспециалиста служит эталоном для аудитории, из-за чего строгое соблюдение орфоэпических, лексических и грамматических норм обязательно, но в условиях медиасреды сухой академизм часто уступает место разговорным конструкциям и сленгу, в связи с чем педагогическая задача заключается в том, чтобы научить студента соблюдать баланс между нормативностью и коммуникативной живой выразительностью, поэтому будущий специалист должен понимать уместность использования различных пластов лексики в зависимости от формата, то есть от строгого аналитического доклада до динамичного репортажа или интервью [5, с. 43].

Вторым этапом является освоение композиции и аргументации, когда публичное выступление в медиа часто ограничено жестким таймингом, в связи с чем педагогика высшей школы внедряет методики обучения сжатой, но емкой речи, то есть студенты осваивают приёмы сторителлинга, создания ярких лидов, использования риторических вопросов и антитез, но важной частью обучения становится умение выстраивать доказательную базу в условиях дефицита времени и высокого уровня информационного шума, из-за чего педагоги подбирают упражнения, направленные на мгновенное реагирование, развитие находчивости и способности убеждать аудиторию с различными ценностными установками [5, с. 54].

Особую роль в современной методике играют интерактивные формы обучения, из-за чего традиционные лекции по риторике дополняются практическими занятиями в форматах дебатов, питчингов, пресс-конференций и симуляций кризисных ситуаций и использование игровых технологий позволяет студентам прожить реальные профессиональные сценарии, научиться управлять вниманием аудитории и работать с возражениями, последствие педагог выступает не только как транслятор знаний, но и как коуч, помогающий выявить индивидуальный стиль речи каждого обучающегося и важно, чтобы студент нашёл собственный «голос», который будет узнаваем и доверителен для слушателей [1, с. 32].

Цифровизация образования вносит свои коррективы в процесс обучения речи, а потому обязательным элементом становится видеоанализ, так как возможность записать выступление на камеру и затем детально разобрать его вместе с группой и преподавателем даёт мощный стимул к рефлексии, в связи с чем студенты видят свои жесты, мимику, слышат интонационные ошибки и речевые сорняки, которые не замечали при обычном говорении и данный метод *«взгляда со стороны»* ускоряет процесс совершенствования навыков публичного выступления, но, кроме того, педагоги ставят задачи по созданию аудио- и видеоконтента (подкастов, влогов), где навыки устной речи проверяются реакцией реальной онлайн-аудитории [2, с. 102].

Психологический аспект развития навыков речи также находится в центре внимания педагогики высшей школы, так как страх публичных выступлений – один из главных барьеров для будущих медиаспециалистов [5, с. 56]. А потому инклюзивные и поддерживающие педагогические стратегии направлены на создание безопасной среды в аудитории, где ошибка рассматривается как зона роста, а не как повод для критики, поэтому упражнения на дыхание, управление голосом, техники психологической саморегуляции интегрируются в занятия по русскому языку и коммуникациям, благодаря чему преподаватель помогает студенту трансформировать волнение в энергию выступления, что критически важно для работы в кадре или на сцене [5, с. 44].

Этика публичной речи в сфере медиа становится предметом глубокого педагогического осмысления, потому что в условиях поляризации общества и обилия фейков слово специалиста должно быть ответственным, а потому обучение включает разбор случаев речевой манипуляции, языка вражды и способов противодействия им, поэтому педагогической целью в данном аспекте является – воспитать медиаспециалиста, который использует русский язык не как инструмент давления, а как средство достижения взаимопонимания и поиска истины, а потому формирование ценностного отношения к слову является вершиной профессиональной подготовки в университете [1, с. 33].

Методология оценки навыков публичной речи также претерпевает изменения, то есть от субъективного *«понравилось – не понравилось»* педагоги переходят к чётким критериальным шкалам, так как оцениваются содержательность, логичность, богатство лексики, качество голоса, контакт с аудиторией и техническая грамотность использования вспомогательных средств (презентаций, микрофонов), в связи с чем часто применяется метод взаимного рецензирования, когда студенты сами оценивают коллег, что развивает их критическое мышление и способность к экспертному анализу коммуникативных актов [5, с. 44].

Интеграция дисциплины *«Русский язык и культура речи»* с профильными медийными предметами позволяет достичь синергетического эффекта, так как, например, при изучении основ журналистики студенты не просто пишут сценарий, но и защищают его в форме публичного выступления, аргументируя выбор темы и героев и данный междисциплинарный подход делает обучение осмысленным и максимально приближенным к реальности, потому что студент видит прямой путь от правильного ударения в слове до успешного эфира, который посмотрят тысячи людей [5, с. 55].

В заключение стоит отметить, что педагогика высшей школы должна быть гибкой, потому что технологии меняются – сегодня популярен один формат видео, завтра другой, но законы логичного, эмоционального и грамотного русского слова остаются неизменными и задача университета – дать студенту ту лингвистическую и риторическую базу, которая позволит ему быть востребованным вне зависимости от смены медиатрендов, а потому развитие навыков публичной речи – длительный процесс самосовершенствования, начинающийся в стенах вуза и продолжающийся в течение всей профессиональной жизни [2, с. 101].

Таким образом, грамотное педагогическое сопровождение процесса развития речевых навыков позволяет подготовить специалистов, способных стать лидерами мнений и настоящими мастерами коммуникации, а внимание к русскому языку как инструменту влияния и созидания обеспечивает высокое качество медиаконтента и способствует укреплению культуры публичного диалога в обществе, в связи с чем университет выступает лабораторией, где создается будущее медиапространства через совершенствование речи его создателей [5, с. 45].

Дополнительно следует подчеркнуть, что развитие публичной речи требует постоянной практики, самоанализа и педагогического сопровождения, так как будущий медиаспециалист должен уметь адаптировать высказывание к разным аудиториям, форматам и каналам коммуникации, из-за чего университетская подготовка должна создавать условия для регулярных выступлений, экспертной обратной связи и формирования ответственной речевой позиции [5, с. 56].

Важно также развивать у студентов способность к импровизации, поскольку медиасреда часто требует мгновенной реакции на изменяющиеся обстоятельства, поскольку умение быстро формулировать мысль, сохранять речевую точность и эмоциональную устойчивость помогает

специалисту уверенно действовать в прямом эфире, интервью или публичной дискуссии и данная подготовка делает выпускника более гибким, профессиональным и конкурентоспособным в современной коммуникационной сфере [2, с. 102].

Не менее значимым является формирование навыков речевой самооценки, когда студент должен научиться анализировать собственные выступления, выявлять сильные и слабые стороны, корректировать интонацию, темп, лексику и невербальное поведение, а потому подобная рефлексия повышает осознанность коммуникации и способствует постепенному становлению профессионального речевого стиля будущего медиаспециалиста [5, с. 46].

Заключение. Эффективная подготовка будущих специалистов медиасферы требует системного развития навыков публичной речи на русском языке. Педагогический процесс должен интегрировать классическую риторику с современными цифровыми методами обучения, уделяя внимание языковой норме, аргументации и психологической устойчивости. Использование интерактивных симуляций и видеоанализа способствует формированию уникальной речевой идентичности. Развитие коммуникативных компетенций в высшей школе становится залогом профессиональной успешности выпускников и способствует повышению общей культуры речевого взаимодействия в медиапространстве.

Библиографический список

1. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
2. Карпий, С. В. Вещание как сфера функционирования медиалингвистики / С. В. Карпий, Г. А. Игнатенко // Мировые исследования в области естественных и технических наук : материалы VI Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 30 апреля 2023 года. – Ставрополь : Параграф, 2023. – С. 31–33.
3. Карпий, С. В. Печать Донбасса в 1919–1932 гг. / С. В. Карпий // Меди@льманах. – 2022. – № 3 (110). – С. 85–92.
4. Карпий, С. В. Прямое включение как специфический телеформат / С. В. Карпий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2019. – № 4. – С. 101–102.
5. Развитие высшего образования сегодня / Г. А. Игнатенко, А. В. Борота, А. П. Кухто, Н. К. Базиян-Кухто // Торсуевские чтения : научно-практический журнал по дерматологии, венерологии и косметологии. – 2022. – № 1 (35). – С. 54–57.

© Подолина О. В., 2026

УДК 811.161.1:81’33:37.02

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ

EDN SFTJNX

О. В. Подолина

Кандидат филологических наук, доцент,
Донецкий государственный медицинский
университет имени М. Горького Министерства
здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

HIGHER SCHOOL PEDAGOGY IN THE DIGITAL AGE: TRANSFORMATION OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING USING MEDIA TECHNOLOGIES

O. V. Podolina

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor,
Donetsk State Medical University
named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article examines the transformation of Russian language teaching in higher education under the influence of digitalization and media technologies. The necessity of updating methodological approaches focused on interactivity, media literacy and independent speech activity of students is substantiated. The article analyzes the possibilities of electronic platforms, multimedia resources, digital buildings and network communications for the development of linguistic, communicative, analytical and professional competence of students in a modern university environment.

Keywords: pedagogy; Russian; language; media technologies; digitalization; communication; students; competencies; discourse; learning; platform; media literacy.

Введение. Педагогика высшей школы в цифровую эпоху переживает глубокую методическую трансформацию, связанную с изменением способов получения, обработки и представления информации, в связи с чем преподавание русского языка уже не может ограничиваться традиционной аудиторной моделью, где основными источниками знания выступают учебник, лекция и письменное упражнение, так как современный студент включен в многоуровневую медиасреду, ежедневно взаимодействует с электронными текстами, видеоконтентом, социальными платформами, образовательными сервисами и сетевыми форматами общения, из-за чего обучение русскому языку должно учитывать новые коммуникативные практики и формировать способность осознанно использовать язык в цифровом пространстве [1, с. 43].

Цифровизация высшего образования меняет не только технические средства преподавания, но и саму логику педагогического взаимодействия, потому что преподаватель становится организатором учебной среды, модератором коммуникации, консультантом и экспертом по речевой деятельности, а студент, в свою очередь, получает больше возможностей для самостоятельного поиска, анализа, создания и редактирования текстов и данная модель предполагает переход от репродуктивного усвоения языковых правил к активному применению русского языка в академических, профессиональных и медиакоммуникативных ситуациях и в данном смысле медиатехнологии выступают не дополнением к занятию, а значимым инструментом формирования компетенций [2, с. 67].

Одним из центральных направлений трансформации является использование электронных образовательных платформ, позволяющих размещать материалы, организовывать обсуждения, проводить тестирование, собирать письменные работы, предоставлять обратную связь и отслеживать индивидуальный прогресс студентов и для преподавания русского языка особенно важны функции совместного редактирования, комментирования и пошагового выполнения заданий, то есть преподаватель может предложить студентам анализ текста, работу над ошибками, создание аннотаций, подготовку эссе или обсуждение речевых норм в цифровой среде, в результате чего учебный процесс становится более гибким, прозрачным и персонализированным [3, с. 84].

Мультимедийные ресурсы расширяют возможности восприятия русского языка как живой коммуникативной системы, то есть аудиозаписи, видеолекции, интервью, подкасты, фрагменты публичных выступлений и образовательные ролики позволяют анализировать не только письменную, но и устную речь, вследствие чего студенты наблюдают интонацию, темп, паузацию, логическое ударение, особенности произношения, речевой этикет и взаимодействие вербальных средств с визуальными, что особенно важно для формирования коммуникативной компетенции, поскольку реальное общение редко сводится к изолированному тексту, а потому мультимедийный формат помогает связать языковую норму с практикой речевого поведения [4, с. 163].

Значительный потенциал имеют цифровые корпуса русского языка и электронные словари, позволяющие студентам исследовать употребление слов, грамматических форм, фразеологических единиц и синтаксических конструкций на большом материале и работа с корпусом развивает лингвистическое мышление, поскольку обучающийся не просто запоминает правило, а проверяет его действие в реальных контекстах, то есть, например, при изучении сочетаемости слов студент может сравнить варианты употребления, выявить стилистические ограничения и сделать вывод о норме, в связи с чем данный исследовательский подход повышает доказательность учебных выводов и формирует языковую самостоятельность [1, с. 44].

Медиатехнологии способствуют развитию медиаграмотности, которая становится неотъемлемой частью языкового образования, так как современный русский язык функционирует в потоке новостей, комментариев, блогов, рекламных сообщений, научно-популярных публикаций и образовательных медиа, а потому на занятиях важно учить студентов различать жанры, определять коммуникативную цель текста, выявлять оценочную лексику, анализировать аргументацию, проверять источники и понимать способы воздействия на адресата, поскольку указанная работа развивает критическое мышление и помогает воспринимать медиатекст не как нейтральный набор сведений, а как результат отбора, интерпретации и языкового оформления информации [2, с. 68].

Трансформация преподавания русского языка проявляется также в изменении типов учебных заданий, так как вместо однообразных упражнений все большее значение приобретают проектные, проблемные и продуктивные формы работы, в связи с чем студенты могут создавать подкасты, образовательные посты, видеокомментарии, цифровые презентации, лингвистические обзоры, медиапортфолио и мини-исследования и обозначенные задания требуют соблюдения языковых норм, учёта адресата, выбора жанра, построения аргументации и редактирования результата и важно, что медиатехнологии при этом не заменяют языковую работу, а делают её более мотивированной и приближённой к реальным профессиональным задачам [3, с. 85].

Особую роль играет совместная коммуникация в цифровой среде, так как форумы, чаты, облачные документы и виртуальные аудитории позволяют организовать коллективное обсуждение текстов, взаимное рецензирование и групповое редактирование, в связи с чем студенты учатся формулировать замечания корректно, аргументировать предложения, принимать обратную связь и улучшать собственный текст и для педагогики высшей школы это особенно значимо, поскольку профессиональная деятельность выпускника часто связана с командной подготовкой документов, презентаций, аналитических материалов и публичных сообщений, поэтому цифровая коммуникация становится учебной моделью будущей профессиональной практики [4, с. 164].

При этом внедрение медиатехнологий требует методической осознанности, потому что использование цифрового инструмента само по себе не гарантирует повышения качества обучения, из-за чего необходимо чётко определять цель каждого ресурса, его связь с темой занятия, уровень сложности, форму контроля и ожидаемый образовательный результат, так как, если видеоматериал применяется только как иллюстрация, его потенциал остается ограниченным, но, если же он включен в систему заданий по анализу речи, жанра, аргументации и стилистики, он становится полноценным дидактическим средством, а потому эффективность цифровизации зависит от педагогического проектирования [1, с. 45].

Важной проблемой является сохранение нормативной культуры речи в условиях сетевого общения, поскольку цифровая среда характеризуется высокой скоростью обмена сообщениями, сокращениями, смешением стилей, эмоциональностью и фрагментарностью, в связи с чем преподаватель русского языка должен не только фиксировать нарушения, но и объяснять студентам принципы уместности, то есть один и тот же языковой элемент может быть допустим в неформальном сообщении и неуместен в академическом тексте, из-за чего обучение должно развивать способность выбирать речевые средства в зависимости от ситуации, адресата, цели и жанра коммуникации [2, с. 68].

Цифровая эпоха усиливает значение индивидуализации обучения, так как электронные платформы позволяют предлагать студентам задания разного уровня, дополнительные материалы, автоматизированные тренажёры, персональные комментарии и траектории самостоятельной работы, но индивидуализация не должна вести к изоляции обучающихся, в связи с чем оптимальной является смешанная модель, в которой самостоятельная цифровая работа сочетается с аудиторным обсуждением, коллективным анализом и консультацией преподавателя, а потому данная организация обеспечивает баланс между автономией студента и поддержкой академического сообщества [3, с. 86].

Оценивание результатов также меняется под влиянием медиатехнологий, поскольку наряду с традиционными контрольными работами целесообразно использовать электронные портфолио, проекты, аналитические комментарии, записи устных выступлений, цифровые эссе и результаты группового редактирования, а критерии оценки должны включать не только правильность, но и коммуникативную уместность, жанровую точность, аргументированность, структуру текста, качество источников и культуру оформления, что позволяет оценивать русский язык как инструмент реального действия, а не только как совокупность правил [4, с. 165].

Таким образом, медиатехнологии существенно меняют преподавание русского языка в высшей школе, расширяя содержание, формы и результаты обучения, потому что они делают возможным соединение лингвистической теории, медиакоммуникации, цифровой грамотности и профессиональной подготовки, но главная задача преподавателя состоит в том, чтобы превратить цифровую среду из пространства стихийного общения в образо-

вательную систему, где студент осваивает русский язык осознанно, критически и творчески и данная трансформация соответствует потребностям современного университета и формирует выпускника, готового к ответственному речевому взаимодействию [1, с. 46].

Заключение. Цифровая эпоха требует пересмотра методики преподавания русского языка в высшей школе, а потому медиатехнологии расширяют образовательную среду, усиливают интерактивность, индивидуализацию и практическую направленность обучения, потому что их эффективность зависит от педагогически обоснованного отбора ресурсов, продуманной системы заданий и критериев оценивания, в результате чего формируются языковая компетентность, медиаграмотность, критическое мышление и готовность студентов к профессиональной коммуникации в цифровом обществе.

Библиографический список

1. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
2. Карпий, С. В. Типы и язык социальной коммуникации в телемедиа (на примере прямого репортажа) / С. В. Карпий, Г. А. Игнатенко, Т. И. Заворотнева // Педагогика. Психология. Филология. Культура: на пути к совершенствованию : материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 13 марта 2023 года. – Ростов-на-Дону : Профпресслит, 2023. – С. 67–69.
3. Карпий, С. В. Прямое телевизионное включение в контексте концепции речевых жанров М. М. Бахтина / С. В. Карпий // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы V Международной научной конференции, Донецк, 17–18 ноября 2020 года / под общей редакцией С. В. Беспаловой. – Т. 4. – Донецк : Донецкий национальный университет, 2020. – С. 83–87.
4. Карпий, С. В. «Эфир» и «вещание»: этимология, сущность, характеристика понятий / С. В. Карпий, Х. Ю. Д. Ашур // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2020. – Т. 25, № 1. – С. 163–167.

© Подолина О. В., 2026

УДК 811.161.1:81’33:37.02

КЕЙС-МЕТОД НА ОСНОВЕ МЕДИАМАТЕРИАЛОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

EDN TBOKUG

В. А. Позднякова

Преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

A CASE METHOD BASED ON MEDIA MATERIALS AS A TOOL FOR TEACHING RUSSIAN IN HIGHER SCHOOL

V. A. Pozdniyakova

Lecture,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article considers a case method based on media materials as an effective tool for teaching Russian in higher education. Its potential for the development of linguistic, communicative, analytical and professional competence of students is substantiated. The pedagogical conditions, stages of case organization, types of tasks, and criteria for evaluating results are described. Special attention is paid to working with media text, speech reflection and the practical orientation of students' education.

Keywords: case method; media materials; Russian; language; pedagogy; university; media text; communication; competence; analysis; learning; reflection.

Введение. Современная педагогика высшей школы ориентирована на подготовку специалиста, способного не только воспроизводить знания, но и применять их в сложных коммуникативных ситуациях и в данном контексте обучение русскому языку приобретает практико-ориентированный характер, потому что студент должен владеть нормами литературного языка, уметь анализировать тексты, аргументировать позицию, редактировать высказывания и выбирать речевые средства с учетом адресата, цели и профессионального контекста и одним из эффективных инструментов решения этих задач становится кейс-метод, основанный на использовании медиаматериалов [1, с. 40].

Кейс-метод представляет собой технологию обучения, при которой студенты рассматривают проблемную ситуацию, анализируют условия, выявляют противоречия, предлагают решения и аргументируют их, то есть, если в качестве основы кейса используются медиаматериалы, учебная работа приобретает особую актуальность [4, с. 64]. Новости, интервью, рекламные тексты, подкасты, видеосюжеты, публичные выступления, публикации в цифровых платформах и профессиональные комментарии отражают реальные формы современной коммуникации, поскольку они позволяют изучать русский язык не изолированно, а в живом социальном и профессиональном употреблении [2, с. 43].

Применение медиакейсов в обучении русскому языку соответствует логике компетентностного подхода, так как языковая компетентность развивается через работу с нормами, значениями слов, синтаксическими конструкциями и стилистическими вариантами [4, с. 65]. Коммуникативная – формируется при определении адресата, цели сообщения, жанра, канала распространения и ожидаемого эффекта. Аналитическая – проявляется в умении выделять проблему, интерпретировать факты, различать информацию и оценку,

выявлять аргументацию. Профессиональная – укрепляется благодаря моделированию ситуаций, близких к будущей деятельности студентов [3, с. 208].

Важным преимуществом кейс-метода является его проблемность, так как традиционное языковое упражнение часто предполагает единственный правильный ответ, тогда как медиакейс требует обсуждения, сопоставления позиций и выбора наиболее обоснованного решения, а потому, например, студентам можно предложить фрагмент медиатекста с нарушением логики, стилистической неуместностью или речевой двусмысленностью, так как задача состоит не только в исправлении ошибки, но и в объяснении её коммуникативных последствий, в связи с чем данный формат развивает языковое мышление и ответственность за речевой выбор [4, с. 60].

Организация работы с медиакейсом включает несколько этапов. Первый – отбор материала, в связи с чем преподаватель должен учитывать образовательные цели, уровень подготовки студентов, профессиональную направленность группы, жанровое разнообразие и языковую насыщенность текста [2, с. 47]. Медиаматериал должен содержать проблему, допускающую анализ с точки зрения русского языка и коммуникации, а потому это может быть неудачный заголовок, спорная структура текста, чрезмерная оценочность, нарушение речевой нормы, неточное употребление термина, слабая аргументация или несоответствие между содержанием и формой подачи [1, с. 41].

Второй – предъявление кейса и постановка задачи, в связи с чем студенты знакомятся с медиаматериалом, определяют его жанр, тему, адресата и коммуникативную цель, после чего формулируется проблемный вопрос – почему текст воспринимается неоднозначно, какие речевые средства создают нужный или нежелательный эффект, как можно усилить аргументацию, какие языковые нормы нарушены, каким образом адаптировать материал для иной аудитории, а потому чёткая постановка задачи помогает перевести обсуждение из бытового уровня в учебно-аналитический [2, с. 44].

Третий – языковой и коммуникативный анализ и на данном этапе студенты выявляют ключевые слова, оценочную лексику, синтаксические особенности, композицию, средства связности, способы цитирования, заголовочный комплекс и элементы поликодовости, если материал включает изображение, звук или видео, но важно, чтобы анализ был направлен не на механическое перечисление признаков, а на установление связи между языковой формой и смысловым эффектом, а потому студенты должны отвечать на вопрос, как именно речевая организация влияет на понимание текста [3, с. 209].

Четвертый – разработка решения. В зависимости от цели занятия студенты могут предложить редакторскую правку, написать альтернативный заголовок, подготовить аннотацию, изменить стиль текста, адаптировать материал для профессиональной аудитории, составить устный комментарий или создать собственный медиатекст по заданной модели, причём каждое решение должно сопровождаться аргументацией, то есть студент объясняет, почему выбранная формулировка является более точной, уместной, выразительной или нормативной, что способствует формированию речевой рефлексии [4, с. 61].

Пятый – обсуждение и оценивание, то есть кейс-метод предполагает коллективное сравнение вариантов решения, в связи с чем преподаватель организует дискуссию, обращая внимание на языковую корректность, логичность аргументации, учет адресата и соответствие жанру, но оценивание может быть индивидуальным и групповым и важно учитывать не только итоговый продукт, но и ход анализа, то есть способность видеть проблему, опираться на языковые факты, использовать термины, работать с источниками, прини-

мать обратную связь и вносить изменения в текст [1, с. 42].

Типология медиакейсов может быть разнообразной, потому что нормативные кейсы направлены на выявление и исправление речевых ошибок, стилистические – требуют выбора уместных средств выражения, жанровые – помогают различать новость, интервью, комментарий, обзор, рекламу, инструкцию и научно-популярный текст, аргументационные – связаны с анализом тезисов, доказательств и примеров, редакторские – моделируют работу с черновым материалом, проектные – предполагают создание медиапродукта, то есть информационного сообщения, презентации, подкастового сценария, образовательного поста или профессионального комментария [2, с. 45].

Использование медиаматериалов особенно продуктивно при обучении студентов разных направлений подготовки, так как для филологов и журналистов кейсы развивают профессиональное владение текстом, для будущих юристов, экономистов, инженеров, медиков и педагогов они формируют навыки профессиональной коммуникации на русском языке [4, с. 66]. Например, студентам технического направления можно предложить адаптировать сложное описание разработки для широкой аудитории, студентам педагогического профиля – проанализировать образовательный медиатекст с точки зрения ясности и корректности и обозначенная вариативность делает кейс-метод универсальным инструментом [3, с. 210].

Педагогическая эффективность медиакейсов зависит от соблюдения ряда условий, во-первых, задания должны быть регулярными, а не эпизодическими, во-вторых, анализ необходимо соединять с созданием собственного текста, в-третьих, преподаватель должен задавать прозрачные критерии оценки: нормативность, точность, логичность, жанровая уместность, выразительность, аргументированность и адресность, в-четвёртых, следует поддерживать рефлексию, предлагая студентам объяснять собственные речевые решения, в-пятых, важно обеспечивать безопасную образовательную среду, в которой ошибка рассматривается как ресурс обучения, а не как повод для формального наказания [4, с. 62].

Кейс-метод на основе медиаматериалов также способствует развитию критического чтения, так как студенты учатся понимать, что медиатекст не является нейтральным набором предложений, то есть он создаётся в определённой ситуации, имеет автора, адресата, цель, структуру и систему языковых средств, а потому анализ кейса позволяет увидеть, как выбор слов, порядок фактов, заголовок, цитаты и визуальные элементы формируют интерпретацию и данное понимание особенно важно в цифровой среде, где скорость восприятия часто снижает внимание к смысловым и языковым деталям [1, с. 43].

Значимой является и воспитательная функция метода, так как работа с медиаматериалами формирует ответственное отношение к слову, уважение к адресату, готовность проверять смысл и корректировать собственное высказывание, но в логике педагогики высшей школы это соответствует задаче подготовки не только грамотного, но и социально зрелого специалиста, а потому владение русским языком проявляется здесь как способность действовать в реальных коммуникативных обстоятельствах, принимать решения и отвечать за их речевые последствия [2, с. 46].

Таким образом, кейс-метод на основе медиаматериалов является эффективным инструментом обучения русскому языку в вузе, потому что он объединяет анализ и практику, индивидуальную и групповую работу, нормативный и коммуникативный аспекты языка, а его применение позволяет сделать обучение содержательным, профессионально значимым и ориентированным на развитие самостоятельного речевого мышления студентов [4, с. 63].

Заключение. Кейс-метод на основе медиаматериалов усиливает практическую направленность обучения русскому языку в высшей школе, так как он позволяет анализировать реальные коммуникативные ситуации, выявлять речевые проблемы, разрабатывать решения и аргументировать языковой выбор, а регулярное применение медиакейсов развивает нормативную грамотность, критическое чтение, жанровую компетентность, редакторские навыки и речевую рефлексию студентов, обеспечивая их готовность к профессиональному взаимодействию в современной медиасреде.

Библиографический список

1. Аудиовизуальный язык прямого телевизионного включения в рыночной экономике СМИ / Л. Е. Шокотько, О. В. Подолина, Е. А. Кононова [и др.] // Социально-экономические, политико-правовые парадигмы современности : материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 17 июля 2023 года. – Москва : Концепция, 2023. – С. 40–43.
2. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
3. Карпий, С. В. Прямое включение как самостоятельная фундаментальная единица эфирного пространства / С. В. Карпий // Донецкие чтения 2018: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы III Международной научной конференции, Донецк, 25 октября 2018 года / под общей редакцией С. В. Беспаловой. – Т. 4. – Донецк : Донецкий национальный университет, 2018. – С. 208–210.
4. Карпий, С. В. Прямое телевизионное включение в контексте трансформации репортажа: проблематика классификации / С. В. Карпий // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. – 2019. – № 3. – С. 60–67.

© Позднякова В. А., 2026

УДК 378.016:811.111'243:378.147.3

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ РАБОТУ С ФЕЙКОВЫМИ ТЕКСТАМИ И МЕДИАМАНИПУЛЯЦИЯМИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

EDN RTHTBX

В. А. Позднякова

Преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

DEVELOPING CRITICAL THINKING THROUGH WORKING WITH FAKE TEXTS AND MEDIA MANIPULATIONS IN RUSSIAN

V. A. Pozdnyakova

Lecturer,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article examines the development of critical thinking of university students through the analysis of fake texts and media manipulations in Russian. The pedagogical potential of such materials for the formation of media literacy, language reflection and responsible reading is substantiated. Methodological techniques, tasks, and educational outcomes related to recognizing unreliability, evaluating argumentation, and making meaningful use of information in students' educational and professional communication are described.

Keywords: pedagogy; higher school; critical thinking; Russian language; fake; media manipulation; media literacy; text; analysis; communication; students; argumentation; credibility; reflection; learning.

Введение. Современная высшая школа функционирует в условиях постоянного роста информационных потоков, в связи с чем студенты ежедневно сталкиваются с сообщениями в новостных лентах, социальных сетях, блогах, рекламных материалах и образовательных платформах и значительная часть данных сообщений обладает сложной коммуникативной природой, то есть они могут совмещать факты, оценки, предположения, эмоциональные маркеры и скрытые способы воздействия, в связи с чем педагогика высшей школы должна уделять особое внимание развитию критического мышления как способности анализировать информацию, проверять основания утверждений и осознанно принимать речевые решения [1, с. 43].

Работа с фейковыми текстами и медиаманипуляциями на русском языке является продуктивным направлением такой подготовки, так как под фейковым текстом в образовательном контексте целесообразно понимать сообщение, содержащее недостоверную, искажённую или неподтверждённую информацию, представленную как достоверная, а медиаманипуляция представляет собой речевую и композиционную организацию материала, направленную на управление восприятием адресата, а потому в учебной аудитории данные явления рассматриваются не для воспроизведения недостоверности, а для формирования навыков её распознавания, анализа и корректного опровержения [2, с. 101].

Русский язык как учебная дисциплина предоставляет широкие возможности для подобной работы, поскольку фейковые и манипулятивные тексты часто обнаруживаются не только на уровне фактического содержания, но и на уровне языковых средств, потому что оценочная лексика, неопределённые ссылки на источники, категоричные утверждения, эмоциональные заголовки, риторические вопросы,

ложные обобщения, нарушение причинно-следственных связей и подмена понятий становятся предметом лингвистического анализа, то есть студент учится видеть, что недостоверность может быть замаскирована грамматически правильной и внешне убедительной речью [3, с. 85].

Педагогическая ценность работы с такими материалами заключается в соединении языкового образования с задачами медиаграмотности, в связи с чем традиционное обучение русскому языку ориентировано на норму, стиль, композицию и речевую культуру, а анализ фейковых текстов расширяет данную рамку, включая проверку достоверности, оценку аргументации, выявление манипулятивных приёмов и осмысление ответственности автора, в результате чего студент воспринимает язык не только как систему правил, но и как инструмент социального взаимодействия, требующий интеллектуальной и этической внимательности [4, с. 60].

Первым методическим приёмом является маркировка фактов, оценок и предположений, в связи с чем студентам предлагается текст на нейтральную тему, например о здоровье, образовании, науке, потребительских привычках или технологиях, то есть они выделяют проверяемые сведения, авторские оценки, прогнозы и эмоциональные комментарии, а затем обсуждается, какие языковые признаки помогают различать эти элементы, то есть вводные слова, модальные конструкции, оценочные прилагательные, наречия степени, неопределённые местоимения и ссылки на неназванных экспертов и данное задание формирует внимательное аналитическое чтение [5, с. 54].

Вторым приёмом является анализ источниковой базы, когда студенты устанавливают, на какие данные ссылается автор, указаны ли конкретные исследования, учреждения, даты, авторы и условия получения информации, а потому важно показать, что фраза «учёные доказали» без уточнений не равна аргументу, а ссылка на единичный пример не подтверждает общий вывод, то есть работа с источниками развивает академическую культуру, умение задавать уточняющие вопросы и готовность отделять убедительное доказательство от имитации доказательности [1, с. 44].

Третьим приёмом выступает разбор заголовков, потому что заголовок часто задаёт эмоциональную рамку восприятия текста ещё до чтения основного материала и на занятии можно предложить студентам сравнить нейтральные, сенсационные и манипулятивные варианты заголовков к одному и тому же сообщению, то есть обучающиеся анализируют использование гиперболы, интриги, вопросительных конструкций, неоправданной категоричности, экспрессивной лексики, после чего они создают корректный заголовок, который привлекает внимание, но не искажает содержание, что развивает чувство речевой меры [2, с. 102].

Четвёртым приёмом является выявление логических нарушений, потому что многие фейковые тексты строятся на ложной причинности, поспешном обобщении, противопоставлении без оснований, апелляции к страху или подмене тезиса, в связи с чем на занятиях по русскому языку данные ошибки можно рассматривать через структуру высказывания и композицию текста, то есть студенты определяют тезис, аргументы, примеры и вывод, а затем проверяют, действительно ли вывод следует из приведённых оснований и данная работа усиливает связь речевой культуры с логикой мышления [3, с. 86].

Пятым приёмом является редактирование манипулятивного текста, когда преподаватель предлагает специально подготовленный учебный материал, в котором присутствуют эмоционально окрашенные формулировки, неопределённые источники и чрезмерные обобщения, в связи с чем студенты преобразуют его в нейтральное информационное сообщение, то есть уточняют формулировки, убирают оце-

ночную избыточность, заменяют категоричные утверждения вероятностными, добавляют указание на необходимость проверки данных и подобное задание показывает, что грамотная речь предполагает не только правильность, но и интеллектуальную честность [4, с. 61].

Шестым приёмом является создание алгоритма проверки текста, то есть вместе с преподавателем студенты формулируют последовательность вопросов, то есть, кто автор сообщения, какова цель текста, какие факты приведены, есть ли проверяемые источники, отделены ли факты от оценок, какие эмоции вызывает материал, есть ли альтернативные объяснения, не нарушена ли логика рассуждения, после чего данный алгоритм применяется к разным учебным текстам и постепенно он становится внутренним инструментом самостоятельного чтения [5, с. 55].

Особое значение имеет подбор материалов, так как в образовательной практике желательно использовать нейтральные или специально сконструированные тексты, не провоцирующие эмоциональной поляризации и не затрагивающие остро конфликтные темы, в связи с чем подходящими являются сообщения о псевдонаучных советах, недостоверной рекламе, ошибочной статистике, бытовых мифах, образовательных услугах, цифровой безопасности и потребительских рекомендациях, так как данный материал позволяет сосредоточиться на механизмах недостоверности и манипуляции, не переводя занятие в спор о личных убеждениях [1, с. 45].

Работа с фейковыми текстами должна быть этически организована, в связи с чем преподавателю важно объяснить студентам, что цель анализа состоит не в высмеивании авторов или читателей, а в развитии способности понимать, как устроено воздействующее сообщение, а потому недопустимо превращать занятие в поиск виновных или в демонстрацию интеллектуального превосходства и даже, напротив, необходимо формировать установку на уважительный диалог, проверку собственных выводов и готовность признавать неполноту информации, что делает критическое мышление не агрессивным, а ответственным [3, с. 87].

Важной формой учебной работы является групповая экспертиза текста, когда студенты распределяют роли, то есть один анализирует лексику, другой проверяет источники, третий оценивает логику, четвёртый исследует композицию и заголовок, пятый готовит итоговое заключение, в связи с чем данныйц формат развивает сотрудничество и показывает, что проверка информации часто требует разных компетенций, после чего группа представляет выводы, аргументируя каждое замечание конкретными фрагментами текста, а преподаватель направляет анализ, уточняет терминологию и предотвращает необоснованные оценки [4, с. 61].

Эффективным заданием является составление «паспорта медиатекста», в который включаются сведения об авторе, площадке, жанре, адресате, цели, источниках информации, ключевых тезисах, языковых маркерах оценки, признаках достоверности и возможных признаках манипуляции, в связи с чем данный паспорт структурирует анализ и приучает студентов работать не с общим впечатлением, а с доказательными наблюдениями и таким образом он может использоваться как индивидуально, так и в проектной деятельности [5, с. 56].

Образовательные результаты данной методики проявляются на языковом, когнитивном, коммуникативном и личностном уровнях, то есть на языковом уровне студенты лучше понимают функции лексики, синтаксиса, модальности и композиции, на когнитивном – развивается умение задавать вопросы к тексту, проверять выводы и обнаруживать противоречия, на коммуникативном – формируется способность аргументированно обсуждать информацию, а на личностном – укрепляется ответственность за распространение сообщений и уважение к адресату [1, с. 46].

Система оценивания должна учитывать не только правильность ответа, но и качество аналитической процедуры, то есть в критерии могут входить точность выделения фактов и оценок, корректность определения манипулятивных средств, обоснованность выводов, умение ссылаться на текст, качество редактирования и соблюдение речевой этики, в связи с чем полезно включать самооценку, то есть студент отвечает, какие признаки он заметил сразу, какие пропустил и как изменилось его понимание текста после анализа, что усиливает рефлексивный компонент обучения [3, с. 88].

Работа с фейковыми текстами и медиаманипуляциями на русском языке таким образом является значимым ресурсом педагогики высшей школы, позволяющим объединить изучение языка, развитие критического мышления и формирование медиаграмотности, так как студенты учатся читать медленно, внимательно и ответственно, понимая, что каждый текст не только сообщает информацию, но и организует восприятие мира через систему языковых, логических и композиционных средств [4, с. 67].

Заключение. Развитие критического мышления через анализ фейковых текстов и медиаманипуляций на русском языке отвечает задачам современной высшей школы, так как такая работа формирует медиаграмотность, языковую внимательность, логическую культуру и ответственность за распространение информации, в связи с чем наиболее эффективны задания на различение фактов и оценок, проверку источников, анализ заголовков, редактирование и групповую экспертизу, потому что в результате студенты становятся более самостоятельными, осознанными и этичными участниками цифровой коммуникации.

Библиографический список

6. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
7. Карпий, С. В. Вещание как сфера функционирования медиалингвистики / С. В. Карпий, Г. А. Игнатенко // Мировые исследования в области естественных и технических наук : материалы VI Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 30 апреля 2023 года. – Ставрополь : Параграф, 2023. – С. 31–33.
8. Карпий, С. В. Печать Донбасса в 1919–1932 гг. / С. В. Карпий // Меди@льманах. – 2022. – № 3 (110). – С. 85–92.
9. Карпий, С. В. Прямое включение как специфический телеформат / С. В. Карпий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2019. – № 4. – С. 101–102.
10. Развитие высшего образования сегодня / Г. А. Игнатенко, А. В. Борота, А. П. Кухто, Н. К. Базиян-Кухто // Торсуевские чтения : научно-практический журнал по дерматологии, венерологии и косметологии. – 2022. – № 1 (35). – С. 54–57.

© Позднякова В. А., 2026

УДК 378.147

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПРЕССОЙ 1941–1945 ГГ. НА ЗАНЯТИЯХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

EDN RWHOME

П. В. Руденко

Советник ректора,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

PEDAGOGICAL METHODS OF WORKING WITH THE HISTORICAL REGIONAL PRESS 1941-1945. IN THE HUMANITIES CYCLE CLASSES

P. V. Rudenko

Advisor to the Rector,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article is devoted to pedagogical methods of working with the historical regional press of 1941–1945 in the educational practice of higher education. The methods of contextual reading, linguistic analysis, comparison of sources, project activity and reflection are considered. The article substantiates the importance of newspaper texts for the formation of media literacy, historical thinking, speech culture and research competence of students of humanities in the modern educational space.

Keywords: pedagogy; press; text; source; media literacy; analysis; students; reading; context; language; history; methodology; reflection; project; competencies.

Введение. Работа с исторической региональной прессой 1941–1945 гг. занимает особое место в педагогике гуманитарного образования, поскольку газетный текст соединяет языковой, культурный, исторический и коммуникативный аспекты, поскольку для преподавателя такой материал ценен не только как свидетельство эпохи, но и как средство формирования у студентов навыков внимательного чтения, источниковедческой осторожности, критического восприятия информации и аргументированной интерпретации, в связи с чем газетная публикация позволяет рассматривать текст как продукт определённого времени, адресованный конкретной аудитории и созданный в рамках устойчивых жанровых и стилистических норм [1, с. 101].

Первым педагогическим приёмом является контекстное введение источника, когда перед чтением газетной публикации преподаватель предлагает студентам определить дату, место издания, предполагаемого адресата, жанр и коммуникативную задачу текста, в связи с чем данный приём предупреждает поверхностное восприятие материала и помогает увидеть связь между содержанием, формой и ситуацией публикации, то есть студент осознаёт, что исторический газетный текст нельзя анализировать вне условий его создания, редакционной практики, жанровых ожиданий и языковых норм времени [2, с. 85].

Второй приём связан с медленным чтением, предполагающим последовательную работу с заголовком, подзаголовком, началом текста, ключевыми словами, композиционными частями и финальными формулами, то есть преподаватель может предложить студентам выделить смысловые опоры, определить, какие слова повторяются, какие оценки выражены прямо, а какие создаются через подбор фактов, порядок изложения или синтаксиче-

скую организацию, в следствие чего медленное чтение развивает внимание к деталям и показывает, что газетный текст воздействует не только сообщаемыми сведениями, но и способом их речевого оформления [3, с. 60].

Особую значимость имеет жанровый анализ, поскольку историческая региональная пресса включает заметки, корреспонденции, очерки, передовые статьи, письма читателей, объявления, репортажные фрагменты и информационные сводки, а каждый жанр имеет собственную структуру, степень авторского присутствия, набор речевых формул и уровень оценочности, в связи с чем сравнение жанров помогает студентам понять, почему один текст стремится к краткой фиксации события, другой строится как эмоциональное повествование, а третий организован вокруг аргументации и обращения к коллективному опыту читателя [4, с. 102].

Лингвистический анализ газетных материалов целесообразно проводить на нескольких уровнях, поскольку на лексическом уровне студенты выявляют общественно значимые слова эпохи, оценочную лексику, устойчивые сочетания, профессионализмы, канцеляризмы и разговорные элементы, на морфологическом – можно рассматривать преобладание глагольных форм, местоимений, форм множественного числа, средств обобщения, на синтаксическом – полезно анализировать короткие информативные предложения, риторические конструкции, перечисления, обращения и параллельные построения, в связи с чем данная работа развивает языковое чутьё и способность связывать форму с функцией [1, с. 102].

Не менее эффективным приёмом является составление тематической карты публикации, подразумевающее то, что студенты фиксируют основные темы, подтемы, повторяющиеся образы, типы действующих лиц, пространственные обозначения и временные маркеры, а тематическая карта помогает перейти от пересказа к структурному пониманию текста, поскольку она особенно полезна при работе с несколькими газетными номерами, так как позволяет обнаружить устойчивые смысловые линии, изменение акцентов и способы организации читательского внимания [2, с. 86].

Следующий приём – сопоставительное чтение – преподаватель подбирает два или три текста, близких по теме, но различающихся жанром, датой, местом публикации или адресатом, а студенты сравнивают заголовки, лексику, композицию, степень детализации, способы выражения оценки и характер обращения к читателю, в связи с чем сопоставление формирует критическое мышление, поскольку показывает, что одно и то же явление может быть представлено по-разному в зависимости от жанровой задачи, редакционной стратегии и предполагаемой аудитории [3, с. 61].

Важным элементом методики является работа с вопросами к источнику, так как вместо репродуктивных заданий преподаватель предлагает исследовательские вопросы – какие языковые средства создают эффект достоверности, какие факты вынесены на первый план, какие сведения остаются за пределами текста, как автор формирует образ события, какую роль играет заголовок, какие слова несут основную оценочную нагрузку и такие вопросы переводят студента из позиции пассивного читателя в позицию аналитика [4, с. 103].

Практическую ценность имеет приём комментированного чтения, то есть студенты готовят лексические, историко-культурные и жанровые комментарии к фрагменту газетного текста, объясняют устаревшие слова, реалии времени, особенности написания, сокращения, имена учреждений, географические обозначения и речевые формулы, поскольку комментарий учит работать с дополнительными источниками, словарями, справочниками и архивными материалами, что формирует академическую добросовестность, то есть

любое пояснение должно быть проверено и обосновано [2, с. 87].

Отдельного внимания заслуживает приём реконструкции читательской позиции, предполагающий то, что преподаватель предлагает студентам предположить, как мог воспринимать публикацию современник, какие знания он уже имел, какие ожидания связывал с газетой, какие элементы текста были для него очевидными, а какие требуют пояснения для современного читателя, в связи с чем данная работа развивает историческую эмпатию без подмены анализа эмоциональными оценками, а студент учится различать современную интерпретацию и возможный горизонт восприятия читателя прошлого [4, с. 104].

В педагогической практике продуктивна проектная форма работы, в рамках которой группа студентов может создать электронную подборку газетных текстов по определённой теме, снабдив её аннотациями, словарём трудных слов, жанровой классификацией и аналитическими комментариями, тогда как другой вариант проекта – подготовка мини-исследования о языке заголовков, структуре заметок, образе адресата, речевых формулах коллективного обращения или способах организации газетной полосы, так как роектная деятельность соединяет индивидуальную ответственность и командное взаимодействие [2, с. 87].

Не менее важен визуально-композиционный анализ газетной страницы, подразумевающий то, что студенты рассматривают расположение материалов, размер заголовков, соседство текстов, наличие иллюстраций, рубрик, рамок, объявлений и редакционных помет, в связи с чем данный анализ показывает, что смысл в прессе создаётся не только отдельной статьёй, но и всей полосой как медиатекстом, то есть обучающиеся начинают понимать значение вёрстки, иерархии сообщений и визуального выделения информации [3, с. 63].

Работа с исторической прессой требует соблюдения этических и методических принципов, то есть преподаватель должен предупреждать механическое перенесение современных оценок на тексты прошлого, поощрять точность цитирования, уважительное отношение к источнику и осторожность в выводах, поэтому важно объяснять студентам, что газетная публикация является не «прозрачным окном» в прошлое, а специально организованным текстом, который отражает особенности коммуникации, редакционной практики и общественного языка своего времени [4, с. 105].

Оценивание такой работы должно быть комплексным, так как учитывается не только правильность ответа, но и качество анализа, то есть умение опираться на текст, выделять языковые факты, формулировать аргументы, сопоставлять материалы, задавать вопросы к источнику и делать ограниченные, доказательные выводы, так как полезно использовать аналитические рубрики, где отдельно оцениваются понимание контекста, точность лингвистического наблюдения, самостоятельность интерпретации, корректность оформления цитат и рефлексия [2, с. 88].

Рефлексивный этап завершает учебную работу с газетным материалом. Студентам предлагается ответить, какие особенности исторической прессы оказались неожиданными, какие трудности возникли при чтении, какие языковые средства требовали комментария, как изменилось представление о газетном тексте как источнике, в связи с чем рефлексия помогает осознать не только содержание изученного материала, но и собственную стратегию чтения, что особенно важно в современной информационной среде, где способность анализировать медиатекст становится необходимым образовательным результатом [3, с. 64].

Таким образом, педагогические приёмы работы с исторической региональной прессой 1941–1945 гг. позволяют объединить задачи филологического, историко-культурного и медиаобразовательного характера, потому что газетный текст становится материалом для развития критиче-

ского чтения, речевой наблюдательности, исследовательской самостоятельности и академической ответственности и при грамотной методической организации он помогает студентам понять сложную природу печатного источника и научиться анализировать язык публичной коммуникации в исторической перспективе [2, с. 90].

Заключение. Использование исторической региональной прессы 1941–1945 гг. в обучении способствует развитию у студентов комплексных гуманитарных компетенций и наиболее результативными являются контекстное, медленное, сопоставительное и комментированное чтение, жанровый и лингвистический анализ, проектная работа и рефлексия, поскольку данные приёмы формируют ответственное отношение к источнику, навыки медиаграмотности, культуру аргументации и способность видеть текст как часть исторической коммуникации.

Библиографический список

1. Карпий, С. В. Печать Донбасса в 1919–1932 гг. / С. В. Карпий // Меди@льманах. – 2022. – № 3 (110). – С. 85–92.
2. Карпий, С. В. Прямое включение как специфический телеформат / С. В. Карпий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2019. – № 4. – С. 101–102.
3. Карпий, С. В. Прямое телевизионное включение в контексте трансформации репортажа: проблематика классификации / С. В. Карпий // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. – 2019. – № 3. – С. 60–67.
4. Оборнева, О. В. Философско-антропологический и культурологический подходы к анализу медиасреды современного вуза в аспекте педагогики высшей школы / О. В. Оборнева // Архонт. – 2026. – № 4 (75). – С. 102–105.

© Руденко П. В., 2026

УДК 811.161.1:81’33:37.02

ПРИМЕНЕНИЕ КОРПУСНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕДИАРЕСУРСОВ В ЦИФРОВИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

EDN UZNZCX

П. В. Руденко

Советник ректора,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

APPLICATION OF CORPUS TECHNOLOGIES AND MEDIA RESOURCES IN THE DIGITALIZATION OF LANGUAGE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

P. V. Rudenko

Advisor to the Rector,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article discusses the digitalization of language education in higher education through the use of corpus technologies and media resources. Their importance for the development of linguistic, communicative, media text and research competence of students is substantiated. The pedagogical conditions, didactic principles, types of tasks and assessment formats are described, which allow integrating digital tools into teaching the Russian language in a professionally oriented and methodically sound manner today.

Keywords: digitalization; language; corpus; media resources; pedagogy; university; competence; communication; text; teaching; analysis; students.

Введение. Цифровизация высшего образования существенно меняет содержание, методы и организацию преподавания русского языка, так как языковая подготовка студентов уже не может ограничиваться освоением правил, образцов и традиционных письменных упражнений, а современный специалист должен уметь работать с большими массивами текстов, оценивать речевые практики в медиасреде, анализировать употребление слов и конструкций, создавать профессионально значимые высказывания в разных цифровых форматах, из-за чего педагогика высшей школы обращается к корпусным технологиям и медиаресурсам как к инструментам обновления языкового образования [1, с. 40].

Корпусные технологии представляют собой совокупность электронных ресурсов и методов, позволяющих изучать язык на основе больших собраний текстов, а для преподавания русского языка особенно значимы национальные корпуса, специализированные профессиональные корпуса, учебные корпуса, базы устной речи, коллекции медиатекстов и поисковые инструменты, показывающие контексты употребления языковых единиц, в связи с чем работа с корпусом позволяет студенту видеть не искусственно созданный пример, а реальные речевые факты, отражающие нормы, варианты, жанры и стилистические различия современного русского языка [2, с. 43].

Педагогическая ценность корпусного подхода заключается в переходе от репродуктивного усвоения правила к исследовательскому действию, потому что студент не только получает готовое объяснение, но и самостоятельно наблюдает языковой материал, сравнивает контексты, выявляет закономерности, формулирует выводы, то есть, например, при изучении паронимов, профессиональной лексики, сочетаемости слов, вводных конструкций

или синтаксических моделей обучающиеся могут обратиться к корпусу, найти реальные примеры, определить частотность, оценить стилистическую уместность и объяснить коммуникативный эффект выбора языковой формы [3, с. 85].

Медиаресурсы дополняют корпусные технологии, поскольку демонстрируют функционирование русского языка в актуальной публичной коммуникации и к ним относятся новостные порталы, образовательные платформы, видеолекции, подкасты, интервью, профессиональные блоги, цифровые журналы, инфографика, корпоративные сайты и социальные медиа. В отличие от корпуса, медиаресурс часто сохраняет поликодовую природу текста: слово взаимодействует с изображением, звуком, монтажом, интерфейсом и комментариями, что делает медиаматериалы важными для формирования не только языковой, но и медиакоммуникативной компетентности [4, с. 32].

Интеграция корпусных технологий и медиаресурсов требует продуманного педагогического дизайна, потому что преподаватель должен определить образовательные цели, уровень цифровой подготовленности студентов, типы текстов, способы организации деятельности и критерии оценки, а цифровой инструмент сам по себе не повышает качество обучения, если он не включен в осмысленную систему заданий, из-за чего корпус и медиаресурс должны использоваться не ради внешней технологичности, а для решения конкретных учебных задач – анализа нормы, изучения жанра, редактирования текста, подготовки выступления, проверки речевой уместности [1, с. 41].

Одним из базовых принципов является профессиональная направленность, то есть студентам разных направлений подготовки следует предлагать материалы, связанные с их будущей сферой деятельности, а для педагогов это могут быть образовательные тексты, методические рекомендации и записи учебных выступлений, для журналистов – новостные сообщения, интервью и медиаразборы, для юристов – нормативные формулировки и публичные комментарии, для экономистов – аналитические отчёты, презентации и деловая переписка, в связи с чем данный отбор повышает мотивацию и показывает практическую значимость русского языка [2, с. 44].

Второй принцип связан с исследовательской активностью обучающихся, то есть корпусные задания должны побуждать студентов самостоятельно формулировать вопрос и искать подтверждение в материале. Например, можно предложить выяснить, в каких контекстах употребляются слова «эффективный», «результативный» и «продуктивный», какие глаголы чаще сочетаются с существительным «исследование», чем различается употребление официально-деловых и публицистических конструкций, какие речевые клише характерны для профессионального интервью, результатом чего становится не список примеров, а аргументированный лингвистический вывод [3, с. 86].

Третий принцип предполагает критическое отношение к цифровым данным, так как студенты должны понимать, что корпус отражает определенный состав текстов, временные рамки, жанровые ограничения и особенности разметки, а потому медиаресурсы также различаются по надёжности, редакционной политике, жанровой природе и целевой аудитории, из-за чего преподавание должно включать обсуждение репрезентативности, источникового качества, контекста публикации, авторства и цели сообщения, что формирует академическую добросовестность и предупреждает механическое доверие к найденным данным [4, с. 33].

Практические задания могут строиться по нескольким моделям, например, первая – корпусное наблюдение, при котором студенты ищут употребления языковой единицы и описывают ее значение, сочетаемость, стилистическую окраску, вто-

рая – корпусное редактирование, то есть обучающиеся проверяют сомнительные формулировки в собственных текстах, сопоставляют варианты и выбирают наиболее нормативный или уместный и третья – медиакорпусный анализ, когда публикация из медиасреды сопоставляется с корпусными данными, чтобы выявить особенности словоупотребления, жанра и речевого воздействия [1, с. 42].

Особенно продуктивно применение корпусных технологий при обучении академическому письму, в рамках которого студенты могут изучать типичные конструкции научного стиля, способы введения цитат, модели формулирования цели, задачи, гипотезы, вывода, а потому на основе корпусных примеров они видят, как строятся научные определения, как используются отглагольные существительные, какие средства связи обеспечивают логичность текста, после чего наблюдения применяются при написании аннотаций, рефератов, статей, докладов и выпускных квалификационных работ [2, с. 45].

Медиаресурсы эффективны при развитии навыков устной и публичной речи, поскольку анализ видеолекций, интервью и профессиональных выступлений помогает студентам оценивать композицию сообщения, речевые средства контакта с аудиторией, темп, интонацию, аргументацию и визуальное сопровождение [2, с. 47]. После анализа обучающиеся готовят собственное выступление, записывают его, получают обратную связь и проводят самооценку, в связи с чем цифровая среда становится не только источником материала, но и пространством речевой практики [3, с. 87].

Важным направлением является обучение редактированию медиатекста, в рамках чего студентам предлагаются фрагменты публикаций с нарушениями точности, логики, стиля или адресности, то есть они проверяют спорные формулировки через корпус, анализируют медиаконтекст, определяют аудиторию и создают улучшенную версию текста, в связи с чем данная работа объединяет языковую норму, медиаграмотность и профессиональную ответственность и она показывает, что грамотность в цифровую эпоху включает не только правильное написание, но и способность управлять смыслом сообщения [4, с. 34].

Организация курса может включать смешанное обучение, вследствие чего теоретические материалы, инструкции по работе с корпусами, ссылки на медиаресурсы и образцы анализа размещаются в электронной образовательной среде, а аудиторное время используется для обсуждения результатов, выполнения групповых кейсов, защиты проектов и консультаций, потому что данный формат позволяет рационально распределить нагрузку, то есть самостоятельная цифровая работа сочетается с живой педагогической коммуникацией, необходимой для осмысления и коррекции [1, с. 43].

Оценивание должно учитывать как языковой результат, так и исследовательский процесс, в связи с чем критериями могут быть корректность постановки вопроса, качество отбора примеров, умение интерпретировать корпусные данные, точность анализа медиатекста, обоснованность редактирования, нормативность собственной речи, логичность вывода и рефлексия, а итоговой формой может стать портфолио, включающее корпусное мини-исследование, медиаразбор, отредактированный текст, устное выступление и комментарий о приобретенных умениях [2, с. 46].

Внедрение корпусных технологий и медиаресурсов связано с определенными трудностями, к которым относится недостаточная цифровая подготовка части студентов, ограниченность времени, неодинаковое качество открытых медиаматериалов, необходимость методической подготовки преподавателя, в связи с чем данные трудности преодолеваются через пошаговые инструкции, учебные шаблоны анализа, работу в малых группах, постепенное усложнение заданий и создание

банка проверенных ресурсов, а потому важно, чтобы цифровизация не разрушала логику языкового образования, а усиливала его практическую и исследовательскую направленность [3, с. 88].

Таким образом, применение корпусных технологий и медиаресурсов в высшей школе открывает новые возможности для преподавания русского языка, поскольку оно соединяет нормативную подготовку, анализ реального употребления, медиакоммуникативную практику и исследовательскую деятельность студентов, а цифровизация языкового образования становится эффективной тогда, когда она подчинена педагогическим целям, профессиональному контексту и задаче формирования ответственной, точной и осознанной речи [4, с. 35].

Заключение. Цифровизация языкового образования в высшей школе требует методически обоснованного применения корпусных технологий и медиаресурсов, поскольку их интеграция развивает у студентов умение наблюдать реальные речевые факты, анализировать медиатексты, редактировать профессиональные сообщения и аргументировать языковой выбор. Эффективность такого подхода обеспечивается педагогическим дизайном, профессиональной направленностью заданий, критической работой с источниками и многоуровневым оцениванием результатов обучения в цифровой среде.

Библиографический список

1. Аудиовизуальный язык прямого телевизионного включения в рыночной экономике СМИ / Л. Е. Шокотько, О. В. Подолина, Е. А. Кононова [и др.] // Социально-экономические, политико-правовые парадигмы современности : материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 17 июля 2023 года. – Москва : Концепция, 2023. – С. 40–43.
2. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
3. Карпий, С. В. Специфика прямого включения как гибридного жанра тележурналистики / С. В. Карпий // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. – 2019. – № 1. – С. 85–88.
4. Карпий, С. В. Лингвостилистические особенности противоборствующего дискурса медиасистемы ДНР: телевизионный сегмент / С. В. Карпий // Наука и образование в условиях мировой нестабильности: проблемы, новые этапы развития : материалы II Международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 30 апреля 2022 года / Национальный исследовательский институт дополнительного профессионального образования. – Т. 3 (часть 3). – Ростов-на-Дону : Манускрипт, 2022. – С. 32–39.

© Руденко П. В., 2026

УДК 377.12

КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА: ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И РАБОТОДАТЕЛЯ

EDN VJMYIH

Н. В. Сафронов

Преподаватель,
ORCID 0009-0004-5678-5422,
e-mail: nikolaj.safronov.2019@mail.ru,
Пензенский техникум железнодорожного транспорта, филиал Приволжского государственного университета путей сообщения,
г. Пенза, Россия

A COMPREHENSIVE MODEL FOR TRAINING MID-LEVEL SPECIALISTS: INTEGRATION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND EMPLOYERS

N. V. Safronov

Teacher,
Penza College of Railway Transport, branch of the Volga State University of Railway Engineering,
Penza, Russia

Abstract. The article presents a model of interaction between a railway technical school and an employing enterprise. The author comprehensively examines the system of interaction among the participants in the educational and production cluster of the railway sector, and describes the main stages of the participants' activities. Special attention is paid to the organization of practical training in the educational institution.
Keywords: educational cluster; student training model.

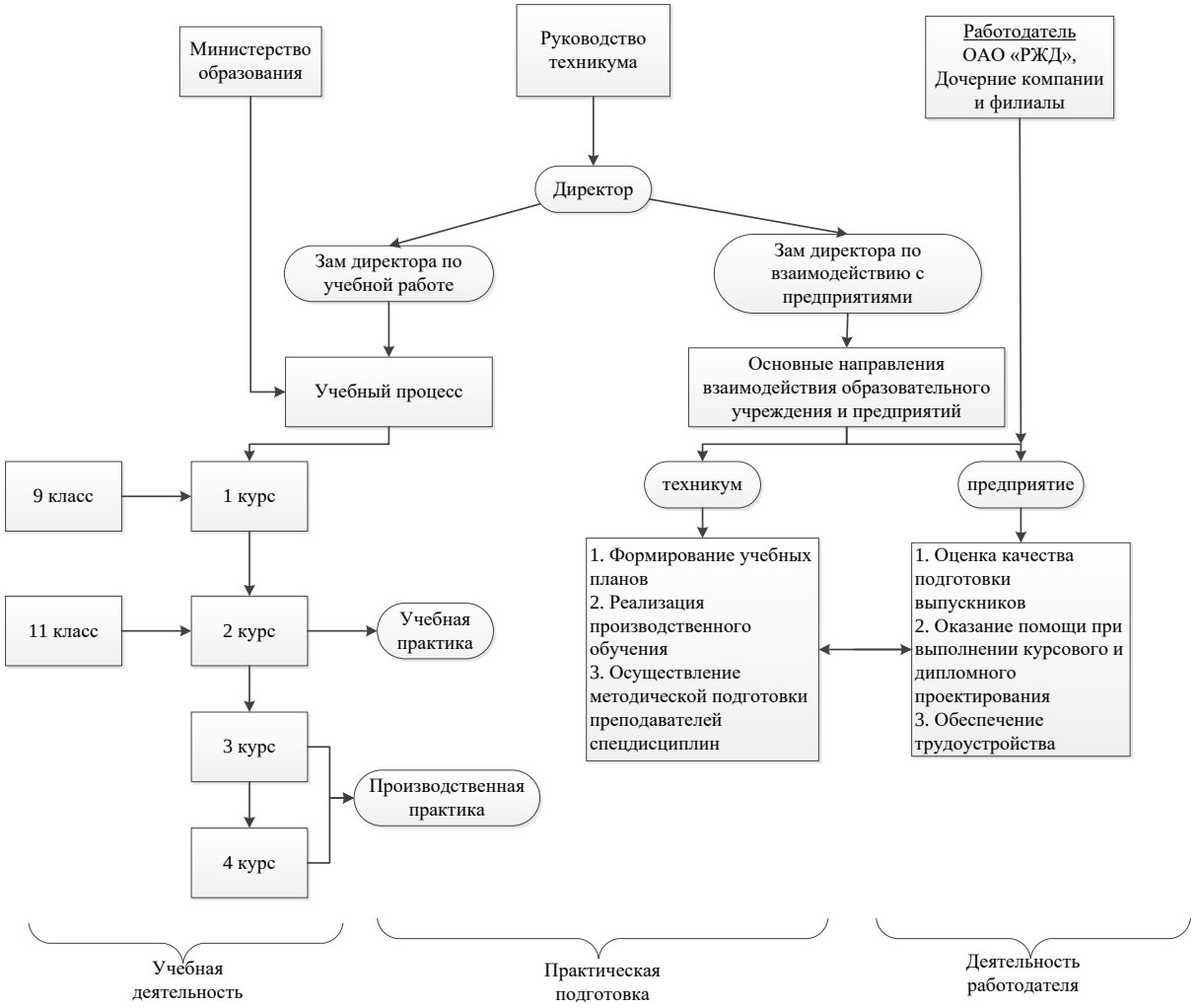
Модель социального партнёрства между образовательным учреждением и работодателем начала формироваться в России с 1990-ых годов. Главная цель такого партнерства – повышение качества образовательного процесса в колледжах, техникумах, университетах через тесное сотрудничество. Предприятия заинтересованы в получении высококвалифицированных сотрудников, которые после окончания учебного заведения будут обладать необходимыми знаниями, навыками. С 2022 для реализации данной модели в образовательный процесс учреждений СПО внедряется технология «Профессионалитет», в основе которой лежит создание образовательно-производственных кластеров по различным направлениям подготовки [1]. С 2026 государство планирует внедрять данный проект повсеместно.

Технология «Профессионалитет» реализуется по 24 специальностям, которые позволяют осуществлять подготовку по наиболее востребованным для экономики страны направлениям. Среди направлений можно выделить следующие: информационные технологии, строительство, промышленность, медицина, транспорт, туризм и т.д. Одним из важнейших и приоритетных направлений является специализация железнодорожного транспорта, в рамках которой реализуется подготовка специалистов для системы ОАО «РЖД». Российские железные дороги выступают главным заказчиком в данной сфере, именно в эту организацию трудоустраивается более половины студентов техникумов и колледжей, которые пошли работать по специальности.

Модель образовательно-производственного кластера имеет сложную структуру. В центре модели находится головной вуз. В качестве головного вуза выступает университет со своей слож-

ной и обширной структурой, имеющий ряд филиалов как высшего, так и среднего профессионального образования. Система филиалов позволяет выстроить единую модель с общими идеями, принципами и задачами. Образовательный процесс, реализуемый в каждом из кластеров одного уровня, имеет свои особенности [2].

Головному вузу подчиняется несколько учреждений СПО. На рисунке 1 рассмотрена модель взаимодействия между образовательным между техникумом железнодорожного транспорта и работодателем (ОАО «РЖД»), которая реализуется через взаимодействие с головным вузом. Модель взаимодействия включает 3 наиболее важных направлений: учебная деятельность, практическая подготовка, производственная практика.



Модель взаимодействия железнодорожного техникума и предприятия-работодателя

Учебная деятельность описывает образовательных процесс, реализуемый на 1–4 курсах техникума. Поступление в техникум осуществляется на базе 9 или 11 класса. При поступлении в колледж после 11 класса студенты зачисляются на 2 курс

СПО. Обучение по основным образовательным программам длится 3 года 9 месяцев, по некоторым образовательным программам, например, по специальности 13.02.07 «Электроснабжение», обучение осуществляется 2 года 9 месяцев. После 11 класса срок обучения составляет соответственно 2 года 9 месяцев и 1 год 9 месяцев [3].

Большое влияние в наборе студентов оказывает качественно выстроенная профориентационная работа. Важным элементом такой работы является посещение школ, гимназий с подробным рассказом ребятам о предлагаемых специальностях. Особый эффект достигается, когда такие беседы проводят не только работники образовательного учреждения, но и сами студенты, только окончившие школу, а теперь пришедшие уже в качестве студентов техникума с живым рассказом о предоставляемых возможностях. Многих из этих ребят помнят их друзья, знакомые, учителя, и в таком формате общение уже не является сухим монологом от малознакомого человека, а выступает живым рассказом от вчерашнего школьника, а теперь студента техникума. Еще одним важным элементом профориентации выступает тесное сотрудничество с организациями дополнительного образования железнодорожного профиля, например, детская железная дорога. Также стоит отметить наличие профильных классов в образовательных учреждениях города, ребята, которые в них обучатся, уже нацелены на получение железнодорожного образования. Для них проводятся экскурсии в техникум, преподавателями проводятся научно-популярные занятия, организуются мероприятия.

На 1 курсе студенты техникума изучают предметы общеобразовательной направленности, которая соответствует программе 10–11 класса средней общеобразовательной школы. В ходе обучения на 1 курсе студенты изучают общие предметы, знакомятся с системой железнодорожного транспорта, правилами безопасности. На 2 курсе учебный процесс становится более сложным, начинается практико-ориентированная подготовка. Учеба на 2 курса характеризуется появлением предметов специального профиля, прохождением учебной практики, регулярными экскурсиями в железнодорожное депо, общением с работниками станций. 3 и 4 курс целиком и полностью посвящен предметами специального профиля, производственной практике, выполнением курсовых работ, дипломному проектированию или подготовке к демоэкзамену. Учебную деятельность в техникуме курирует зам. директора по учебной работе, зам. директора по взаимодействию с предприятиями курирует партнёрские программы с предприятиями железнодорожного транспорта, организует практики для студентов и содействует трудоустройству выпускников.

Практическая подготовка в техникуме включает в себя различные виды деятельности. При прохождении учебной практики студенты знакомятся теоретической базой, изучают устройство железнодорожной техники по специальности, знакомятся с логистическими процессами на станциях. Учебная практика проходит в учебных корпусах, в дни ее прохождения студенты не занимается другими предметами. Производственная практика проходится непосредственно в железнодорожном депо, на станциях и включает в себя практическую подготовку по специальности. Со 2 курса после достижения 18 лет студенты получают возможность трудоустроиться по специальности, оформить индивидуальный учебный план, и уже непосредственно по месту работы проходить все виды практики.

После получения среднего профессионального образования студенты получают дипломы и имеют возможность получить высшее железнодорожное образование. Некоторые учебные заведения, такие как ПривГУПС, предоставляют абитуриентам возможность обучиться по программе 4+3, суть которой сводится к поступле-

нию после окончания железнодорожного техникума на 2 курс. При прохождении такой программы обучающиеся на выпускном курсе техникума проходят ускоренно некоторые модули, сдают предметы общеобразовательного профиля, которые они уже изучали на 1-2 курсе, после чего при успешной аттестации получают возможность стать студентами 2 курса высшего учебного заведения. Наличие такой программы является ярким примером функционирования образовательного кластера как системы.

В рамках взаимодействия между техникумом и работодателем образовательное учреждение реализует следующие задачи [4]:

- осуществляет формирование учебных планов;
- обеспечивает процесс производственного обучения;
- оказывает методическую подготовку преподавателей спецдисциплин.

Работодатель со своей стороны проводит работу, направленную на выполнение группы задач:

- оценка качества подготовки выпускников техникума;
- оказание содействия, предоставление материальной базы при выполнении студентами курсового и дипломного проектирования;
- обеспечение трудоустройства по специальности;
- консультации при формировании учебных планов, направленные на повышение эффективности образовательного процесса.

Подготовка специалистов для системы железнодорожного транспорта в учреждениях СПО включает в себя образовательные программы для обучения студентов по следующим профессиям:

- помощник машиниста, шифр 23.02.06;
- диспетчер, дежурный по станции, шифр 23.02.01;
- специалист по электроснабжению на железнодорожной станции, шифр 13.02.07;
- техник по обслуживанию и ремонту электроподвижного состава, шифр 23.02.04;
- проводник пассажирского вагона, шифр 23.02.06;
- специалист по автоматике на железнодорожной станции, шифр 27.02.03;
- специалист по обслуживанию железных дорог и железнодорожных путей, шифр 23.02.08.

Железнодорожный образовательно-производственный кластер – сложная структура, включающая в себя образовательные учреждения среднего и высшего профессионального образования, бизнес-структуры, государственные организации и компанию ОАО «РЖД», выступающую главным и основным работодателем. Наличие разветвленной структуры и центра управления в лице головного вуза и работодателя позволяет мобильно внедрять инновационные процессы в образовательные процессы, корректировать учебную деятельность для повышения качества подготовки специалистов [5]. Переход на проект «Профессионалитет» позволяет выстроить более тесное сотрудничество между образовательными учреждениями и работодателем, увеличить объем инвестиций с целью улучшения материальной базы.

Библиографический список

1. Наумова О. Н. Формирование образовательного кластера в условиях развития государственно-частного и социального партнерства / О. Н. Наумова // Креативная экономика. 2014. Т. 8, № 11. С. 33–45.
2. Большаков Н. М., Жиделева В. В., Гурьева Л. А., Рауш Е. А. Кластеризация в современном образовании: методология и практика: Монография:// Вестник Коми республиканской академии государственной службы и управления. Теория и практика управления. 2016. 200 с.
3. Архипов Е. Е. Создание кластеров железнодорожного транспорта в рамках федерального

проекта «Профессионалитет» // Техник транспорта: образование и практика. 2022. Т. 3. Вып. 3. С. 246–249.
4. Карпов И. В. Образовательно-производственный кластер как форма социального партнерства (Миасская модель) // Профессиональное образование и рынок труда. 2014. № 7. С. 32–35.
5. Юсупов В. З., Башкирова Л. И., Мухаметзянова Ф. Г. Модель управления образовательным процессом в колледже на основе кластерного подхода // Казанский педагогический журнал. 2023. № 2 (157). С. 159–168.

© Сафронов Н. В., 2026

УДК 377.12

РОЛЬ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО КЛАСТЕРА

EDN SFFZIO

Н. В. Сафронов

Преподаватель,
ORCID 0009-0004-5678-5422,
e-mail: nikolaj.safronov.2019@mail.ru,
Пензенский техникум железнодорожного транспорта, филиал Приволжского государственного университета путей сообщения,
г. Пенза, Россия

THE ROLE OF GENERAL TECHNICAL TRAINING IN THE RAILWAY CLUSTER SYSTEM

N. V. Safronov

Teacher,
Penza College of Railway Transport, branch of the Volga State University of Railway Engineering,
Penza, Russia

Abstract. This article examines the specifics of implementing general technical training in educational institutions specializing in railway education. It briefly describes the key disciplines that facilitate this training. It describes the cluster model and outlines the fundamental principles governing the activities of the educational cluster. The article examines in detail the role of each of the key general technical disciplines, describes the specifics of organizing the educational process within the railway cluster, and explores the role of an interdisciplinary approach.

Keywords: educational cluster; general technical training; interdisciplinary approach.

Железнодорожный кластер – структура, позволяющая координировать взаимодействие между образовательными учреждениями, работодателем, бизнесом и государственными структурами в рамках железнодорожной отрасли. Образовательный кластер удовлетворяет ряду принципов, позволяющих рассматривать его как систему: открытость, взаимодействие, рефлексия и некоторые другие [1, с. 44]. Одним из принципов выступает целостность, который предполагает создание единой образовательной среды, в рамках которой ведется подготовка по разным направлениям. В качестве важнейшего направления подготовки выступает общетехническая, предполагающая формирование у студентов целостной, взаимосвязанной картины, центром которой является понятие «техники» [4, с. 259]. Общетехническая подготовка традиционно ведется на 1–2 курсах в учреждениях СПО и ВО, и занимает особую роль, так как часто выступает связующим звеном между общеобразовательной и специальной видами подготовки.

В рамках общетехнической подготовки студенты изучают ряд дисциплин, освоение которых позволяет им в дальнейшем успешно осуществлять трудовую деятельность, в частности, в железнодорожной отрасли. Все дисциплины, направленные на осуществление общетехнической подготовки, делятся на 2 категории: фундаментальные и прикладные [2, с. 122]. Фундаментальные дисциплины изучаются в курсе школы 5–9 классов, а затем в колледже или в университете углубляются, дополняются. К числу таких дисциплин относят математику, физику и

информатику. Прикладные дисциплины изучают более узкую область знаний и посвящены определенным разделам фундаментальных дисциплин или находятся на их стыке. В рамках обучения в железнодорожном образовательном кластере студенты изучают следующие прикладные дисциплины: электротехнику, инженерную графику, метрологию. Данный список не является исчерпывающим и может варьироваться в зависимости от типа образовательной программы, уровня обучения и направления подготовки.

Информатика. Данная дисциплина занимает особое место в образовательном процессе учащихся железнодорожного профиля. Студенты некоторых направлений (чаще всего те, кто обучается 3 года) изучают информатику только на 1 курсе, часть студентов изучает ее и на 2 курсе более углубленно. Современный работник должен быть информационно грамотным, а те, кто будут осуществлять свою трудовую деятельность в офисе, на железнодорожных станциях, обязаны на высоком уровне владеть программами пакета MS Office: Word, Excel, Power Point. Все обучение на 3–4 курсах сопряжено с выполнением практических, курсовых и дипломных работ в электронном виде, поэтому хорошее владение базовыми программами является необходимым требованием для успешного получения образования. Нередко студенты 1–2 курса вызывают недовольство объемом предлагаемых заданий, уровнем учебной нагрузки, мотивируя это отсутствием необходимости в дальнейшем непосредственно на работе. Однако в силу возраста и очень узкого кругозора они не понимают, с чем придется столкнуться в дальнейшем, и нередко на старших курсах сожалеют о том, что попустительски относились к данному предмету в начале своего обучения.

Освоение курса информатики в железнодорожном кластере предполагает освоение следующих профессиональных компетенций [6, с. 306]:

1) освоение редакторов пакета MS Office;

2) получение навыков построения чертежей, схем железнодорожных станций;

3) обучение навыкам поиска и отбора информации в Интернет.

Освоение информационных компетенций является базовым и необходимым залогом успешного получения железнодорожного образования. А умения и навыки, полученные в ходе изучения курса информатики, в дальнейшем используются при освоении дисциплин по специальности.

Физика. Данная дисциплина является основополагающей в курсе обучения в железнодорожном кластере, и по ней в качестве итоговой аттестации выступает экзамен, в то время как для информатики учебный курс заканчивается зачетом. Будущие работники железнодорожной отрасли обязаны знать базовые законы физики, игнорирование которых может привести к опасным ситуациям, авариям, несчастным случаям. В курсе физики студенты должны изучить основные физические явления, пользоваться формулами и проводить по ним расчеты, научиться выполнять замеры с использованием измерительных приборов. Уровень получения базовой физической подготовки на 1 курсе влияет на степень освоения таких прикладных дисциплин, как метрология, электротехника, техническая механика, которые являются разделами физики и выступают ее продолжением. Глубокое, качественное освоение специальных предметов, которые описывают строение подвижного состава, схемы железнодорожных путей, электроснабжение на транспорте невозможно без хорошей физической базы.

Математика. Все технические дисциплины основаны на математике, и именно ее база влияет на освоение базовых предметов общетехнической подготовки. Математику можно отнести к дисциплине, входящую и в общетехническую, и в общеобразовательную подготовку. В образовательном процессе по специальностям железнодорожного профиля математика изучается на 1 курсе на всех специально-

стей, в качестве аттестации выступает экзамен. По некоторым направлениям, таких как «организация перевозок и управление транспортом», «автоматика и телемеханика на железнодорожном транспорте» математика изучается на 2 курсе, где проходятся некоторые разделы высшей математики. В курсе математики изучаются разделы: алгебра, геометрия, теория вероятностей, математическая статистика, элементы математического анализа. В железнодорожных учреждениях как образовательных организациях технического профиля на изучение курса математика выделено больше всех часов на 1 курсе, по сравнению с другими дисциплинами.

Электротехника. Среди прикладных дисциплин курс электротехники является наиболее широким. Наряду с электротехникой, в учебный процесс стал вводится курс дисциплины «электроматериаловедение». Электротехника является основополагающей дисциплиной для студентов, обучающихся по направлениям «электроснабжение» и «автоматика и телемеханика на железнодорожном транспорте». Электротехника выступает разделом физики, посвященным построению цепей, изучению свойств проводников в различных средах. Электрические цепи – базовый элемент, с которыми должны уметь работать работники железнодорожной отрасли, причем важно, чтобы студенты научились не только проводить теоретические расчеты, но и познакомились с процессами построения цепей, схем. Электродвигатели локомотивы работают от цепей как переменного, так и постоянного тока, их управление имеет ряд своих особенностей. Без успешного освоения электротехники невозможно освоить более сложные профильные предметы, непосредственно связанные с электроснабжением на железной дороге [3, с. 119].

Инженерная графика. Построение чертежей – междисциплинарный раздел, находящийся на стыке геометрии, информатики, физики. На 1 курсе в ходе изучения информатики рассматривается вопрос построения простых схем и чертежей на компьютере, изучается программа MS Visio. В ходе курса геометрии изучается построение сечений, трехмерных объектов, различных геометрических фигур. Именно на основе этой базы построено изучение курса инженерной графики. В ходе изучения курса студенты должны научиться строить чертежи и схемы как в рукописном варианте, так и в специальных программах. К их число, помимо MS Visio, можно отнести Компас-3d, AutoCad и некоторые другие. Построение чертежей идет в дальнейшем при курсовом и дипломном проектировании, а понимание и чтение чертежей выступает базовым и необходимым навыком будущего работника железнодорожной отрасли [5, с. 475]. Инженерная графика изучается на 2 курсе всех специальностей, и для получения успешной аттестации по данному предмету необходима сдача всех предусмотренных практических работ.

Метрология. Умение пользоваться инженерными приборами, проводить соответствующие расчеты – важнейшие навыки, которые приобретают студенты в ходе изучения курса метрологии. Неправильно снятые результаты измерения и некорректно выполненные расчеты приводятся в дальнейшем к ошибкам, которые могут привести к аварийным ситуациям на железнодорожных путях. Успешное освоение метрологии требует хороших знаний математики, физики, а для проведения ряда расчетов целесообразно использовать специальные компьютерные программы.

Общетехническая подготовка – фундамент, без которого невозможно качественное освоение специальных предметов. Она выступает промежуточным звеном между общеобразовательной и специальной подготовкой, а знания и навыки, полученные в ходе ее прохождения, можно использовать как непосредственно в трудовой деятельности, так и при освое-

нии более сложных предметов, в том числе, повышая свой уровень квалификации, обучаясь по образовательной программе более высокого уровня.

Библиографический список

1. Вильданов, И. Э. Интеграция субъектов регионального рынка профессиональных образовательных услуг: теоретические основы и инновационный опыт / И. Э. Вильданов, Н. Б. Пугачева, Е. А. Корчагин, Р. С. Сафин, В. В. Шевцова, Р. Н. Абитов. – Казань : Казан. гос. архитект.-строит. ун-т, 2013. – 223 с.
2. Искакова, А. Б. Трансдисциплинарный подход как ресурс развития у студентов метакогнитивных навыков при изучении физико-технических дисциплин / А. Б. Искакова, К. А. Нурумжанова // Образование и наука. – 2024. – Т. 26, № 2. – С. 113–139.
3. Крайнева, С. В. Междисциплинарная связь физики и электротехники при обучении студентов института путей сообщения / С. В. Крайнева, О. Р. Шефер, С. А. Рогозин // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2020. – № 2 (155). – С. 113–130.
4. Стариченко, Б. Е. Методология формирования содержания общетехнических дисциплин в условиях многовекторного технического развития / Б. Е. Стариченко, А. П. Усольцев // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2023. – № 4 (72). – С. 258–267.
5. Чабан, Е. А. Формирование профессиональных компетенций у обучающихся при изучении базовых инженерных дисциплин / Е. А. Чабан // Цифровизация транспорта и образования : материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 125-летию железнодорожного образования в Сибири. – 2019. – С. 473–476.
6. Шагина, И. Р. Интеграция информатики и междисциплинарные связи / И. Р. Шагина, О. В. Коннова, Д. И. Величко // Современный ученый. – 2025. – № 11. – С. 303–309.

© Сафронов Н. В., 2026

УДК 376.37

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

EDN TEFYDF

А. И. Софронова
Е. В. Крылова

Студентка, e-mail: nastena_sofronova99@mail.ru,
научный руководитель,
кандидат педагогических наук, доцент,
e-mail: 30kel01@mail.ru,
Смоленский государственный университет,
г. Смоленск, Россия

THE USE OF GAMING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF CORRECTING SOUND PRONUNCIATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

A. I. Sofronova
E. V. Krylova

Student,
Academic Supervisor,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Smolensk State University,
Smolensk, Russia

Abstract. This article explores the significance and importance of using game technologies in speech therapy for preschoolers with general speech underdevelopment, addressing pronunciation defects and developing primary pronunciation skills. The article also examines the author's approaches to correcting pronunciation defects in children with general speech underdevelopment. These approaches utilize traditional speech therapy methods, modern game technologies, and comprehensive therapy. These approaches allow for individualized learning programs for preschoolers with this condition and utilize the widest range of diverse methods and tools in speech therapy practice.

Keywords: preschool children; game technologies; sound correction; general underdevelopment of speech.

Игровые технологии и использование их в процессе коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями занимают ведущее место среди общих дидактических и логопедических походов. В связи с тем, что для детей игровая деятельность представляет собой естественную среду их взаимодействия как с ровесниками, так и со взрослыми, применение игровых технологий в процессе коррекции звукопроизношения с дошкольниками с общим недоразвитием речи является необходимым условием преодоления речевых нарушений: развития фонетико-фонематических процессов, лексико-грамматического строя, звукового анализа и зрительно-пространственных представлений.

Высокая значимость использования игровых технологий, как ведущего вида деятельности детей дошкольного возраста, подчеркивается в трудах авторов, занимающихся изучением нарушений звукопроизношения и особенностей их возникновения в онтогенезе. Игровой формат, используемый на логопедических занятиях с дошкольниками с общим недоразвитием речи, позволяет не только усваивать теоретические знания, но и применять их в практической деятельности. Так, например, А. Н. Леонтьев в авторских трудах подчёркивал, что использование игровых методов, находящих отражение в коррекционно-развивающей работе с детьми с речевыми дефектами, повышает уровень их вовлеченности, за-

интересованности в достижении результатов, приобретении первичных коммуникативных навыков и навыков звукового анализа, формировании умения выражать собственные мысли и осуществлять коммуникативное взаимодействие с окружающими [1, с. 57].

Вышеописанную идею также поддерживали исследователи в области дошкольной и коррекционной педагогики, среди которых: О. А. Бажина, А. К. Бондаренко, Л. С. Выготский, В. П. Глухов, М. Ф. Фомичева, Д. Б. Эльконин и другие авторы, указывающие на то, что игровые технологии отличаются вариативностью и многофункциональностью, способностью адаптироваться под психофизиологические особенности детей с общим недоразвитием речи, их интересы, преследуемые цели и уровни подготовки, а также позволяют учитывать отставание в развитии словесно-логического мышления, нарушения в общей моторике, несформированность навыков звукопроизношения, неустойчивость внимания и сложности при взаимодействии с окружающими. Игра, в данном случае, выступает инструментом моделирования внешнего мира ребенка, позволяя ему осмысливать и изучать окружающую действительность, учиться выстраивать систему взаимоотношений со взрослыми, осваивать социальные роли и воспринимать социальные нормы через воссоздание реальных ситуаций в контролируемой и безопасной для него среде [2, с. 68].

Однако, несмотря на значительный накопленный опыт логопедами, педагогами, исследователями в области физиологии и лингвистики по вопросам коррекции звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи, данная проблема остается актуальной и многогранной, обусловленной наличием трудностей, связанных с:

- комплексным характером нарушения, в частности, наслоением дизартрических расстройств, что оказывает непосредственное влияние на процесс автоматизации звуков и их введения в самостоятельную речь детей;
- необходимостью дальнейшего поиска методов и средств, направленных на развитие когнитивных способностей детей в процессе преодоления нарушений звукопроизношения, обусловленных наличием проблем с формированием базовых познавательных процессов [3, с. 75].

Поэтому поиск и подбор игровых технологий, способных адаптироваться под конкретные педагогические задачи, модифицироваться и комбинироваться в зависимости от специфики речевого дефекта ребенка, вида дошкольного образовательного учреждения, а также объединять в себе как традиционные методики, так и современные интерактивные разработки в области логопедии, является одним из направлений коррекционно-развивающей работы логопеда/дефектолога дошкольного образовательного учреждения.

Одной из форм терапии, активно используемой в логопедической практике с детьми с общим недоразвитием речи в процессе коррекции звукопроизношения, является фонологоритмика. Фонологоритмика представляет собой терапевтический метод, направленный на преодоление речевого недоразвития у детей и включающего в себя использование двигательных упражнений в сочетании с музыкальным сопровождением, в процессе выполнения которых происходит воспроизведение речевого материала (изолированных звуков, слов, фраз). Данный метод позволяет закрепить навыки правильного голосоведения, способствует развитию фонематического и динамического слуха, темпа, плавности, выразительности речи и движений. Благодаря использованию на фонологоритмических занятиях разнообразных игр, творческих упражнений с элементами импровизации, нестандартных упражнений, у детей развиваются фантазия и творческое воображение, формируется потребность в создании нового,

преобразовании окружающей действительности.

Так, Е. В. Каракуловой [4] разработан комплекс средств коррекционной фонологоритмики для преодоления нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, где среди разнообразных упражнений, разработанных автором, следует выделить игровые технологии, направленные на развитие внимания и слухоречевой памяти, например: игра «Найди свой домик», игровые упражнения на развитие дыхания «Насос», Дровосек», «Косари», игровые упражнения на развитие слухового и речеслухового восприятия «День и ночь», игры на формирование фонационного дыхания «Поющий мяч», «К солнышку», «Повтори-ка» и другие.

На сегодняшний день особую актуальность приобретают технологии здоровьесбережения, сохраняющие в себе многообразие форм и видов деятельности и направленные на укрепление и сохранение здоровья у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Здоровьесберегающие технологии, согласно классификации, разработанной А. М. Сивцовой, подразделяются на технологии сохранения и стимулирования здоровья (ритмопластика, дыхательная гимнастика, подвижные игры, пальчиковая гимнастика); технологии обучения здоровому образу жизни (самомассаж и точечный массаж, проблемно-игровые игротренинги, игротерапия); коррекционные технологии (сказкотерапия, цветотерапия, арт-терапия, технология музыкального действия) [5, с. 15].

К инновационным разработкам в данной области относятся современные фитнес-технологии Е. Г. Сайкиной и Ж. Е. Фирилевой. Авторы выделили спектр современных направлений, используемых при работе с детьми с речевыми нарушениями, среди которых следует выделить: степ-аэробику, танцевально-игровую гимнастику, фитбол-аэробику, стренчинг, са-фи-денсе [6, с. 131]. Все вышеназванные мероприятия будут полезны в комплексной терапии при работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе коррекции звукопроизношения, так как они сочетают в себе элементы, направленные на музыкально-ритмическое воспитание, развитие слухового восприятия и фонематического слуха, координацию движений.

Авторская методика, разработанная Т. С. Сидоровой и Т. Г. Кантур, направлена на повышение эффективности коррекционно-развивающего обучения в процессе автоматизации и дифференциации нарушенных звуков у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями через использование интерактивных игр. Интерактивные игры, предложенные авторами, направлены на совершенствование мелкой моторики и зрительного восприятия, формирование фонетико-фонематической стороны речи, развитие навыков использования компьютерной техники, мыши и клавиатуры. Предложенные игры разбиты и систематизированы по следующим разделам: автоматизация свистящих звуков, шипящих и сонорных, дифференциация звуков, ориентировка в пространстве, конструирование и другие. Задания интересны и понятны детям, объекты, воспроизводимые в процессе игры, достаточны по размерам и знакомы по сюжету. Текст задания озвучивается взрослым [7].

Интерактивная игра «Поиграем с Катей», разработанная авторским коллективом: В. В. Жбановым, А. И. Бутенко, И. В. Картечиной, Е. А. Мироновой, направлена на совершенствование слуховой дифференциации звуков и преодоление фонематического недоразвития. Интерактивная игра разбита на уровни с нарастающей сложностью, в результате чего, ребенок может выбрать задания, соответствующие уровню речевой подготовки, сформированности навыков слухо-

вого восприятия, стилю мышления и интересам на момент его выполнения. Ребенок на протяжении выполнения задания, взаимодействует с Катей (виртуальным помощником), которая обеспечивает ему персонализированную и мгновенную поддержку. В данном случае, использование инструмента искусственного интеллекта является способом повышения мотивации, вовлеченности ребенка в коррекционно-развивающий процесс. Также стоит отметить, что данная игра относится к категории кросс-платформенных, так как ее функционал позволяет использование на разных устройствах (ПК, мобильный телефон), что упрощает организацию занятий и предоставляет возможность родителю принимать участие в образовательном процессе и корректировать действия ребенка в случае необходимости [8].

Таким образом, внедрение игровых технологий в образовательный процесс, направленный на коррекцию звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи, позволяет значительно повысить уровень заинтересованности ребенка, делает коррекционно-развивающий процесс более привлекательным для него, а главное – эффективным. Внедрение игровых технологий позволяет избежать монотонности, напряжения, скованности, что часто свойственно детям с нарушениями речи. В процессе игры возникает реальное коммуникативное взаимодействие, побуждающее ребенка к высказыванию мыслей и применению речевых навыков в жизненных ситуациях.

Библиографический список

1. Обожина, Е. Ф. Коррекция звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе использования дидактических игр на индивидуальных занятиях / Е. Ф. Обожина, Н. А. Бердникова // Молодой исследователь Дона. – 2025. – № 10 (5). – С. 56–59.
2. Криницына, Г. М. Коррекция речевых нарушений : учебник для вузов / Г. М. Криницына. – 2-е изд., стер. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 147 с. – URL: https://urait.ru/bcode/566199 (дата обращения: 02.06.2026).
3. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии : учебник для вузов / Д. И. Бойков, С. В. Бойкова. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 153 с. – URL: https://urait.ru/bcode/587569 (дата обращения: 02.06.2026).
4. Каракулова, Е. В. Коррекционная фонологоритмика : учебно-методическое пособие / Е. В. Каракулова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2018. – 111 с.
5. Сивцова, А. М. Здоровьесберегающие педагогические технологии в дошкольном образовательном учреждении : выбор, внедрение и рациональное использование : методические рекомендации / А. М. Сивцова. – Санкт-Петербург : СПбАППО, 2008. – 55 с.
6. Лечебная педагогика в дошкольной дефектологии : учебник и практикум для среднего профессионального образования / под редакцией Н. В. Микляевой. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 516 с. – URL: https://urait.ru/bcode/587858 (дата обращения: 04.06.2026).
7. Сидорова, Т. С. Преодоление нарушений звукопроизношения посредством авторских игровых упражнений у дошкольников 5–7 лет с ОВЗ в ходе коррекционного процесса / Т. С. Сидорова, Т. Г. Кантур // Педагогическое мастерство : материалы XLII Международной научной конференции (г. Казань, январь 2023 г.). – Казань : Молодой ученый, 2023. – С. 50–54. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/475/17748 (дата обращения: 03.06.2026).
8. Разработка интерактивной игры для коррекции фонематического слуха у детей с речевыми нарушениями / В. В. Жбанов, А. И. Бутенко, Н. В. Картечина, Е. А. Миронова // Наука и образование. – 2025. – № 2. – С. 1–9.

© Софронова А. И., Крылова Е. В., 2026

УДК 80

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ: КОГНИТИВНЫЙ И СЕМИОТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

EDN TYSKIN

А. Б. Тепсуркиева *Студентка, e-mail: asekatepsurkieva@gmail.com,*
О. В. Щербинина *старший преподаватель,*
Северо-Кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, Россия

METAPHORICAL MODELING IN ENGLISH-LANGUAGE MEDICAL DISCOURSE: COGNITIVE AND SEMIOTIC ASPECTS

A. B. Tepsurkieva *Student,*
O. V. Shcherbinina *Senior Lecturer,*
North Caucasus Federal University,
Stavropol, Russia

Abstract. This article examines metaphorical modeling in English-language medical discourse. A comparative analysis of anthropomorphic, military, and nature-based metaphors reveals cognitive mechanisms underlying medical terminology and popular science texts. The study identifies key metaphorical models (war, host–parasite, mechanism, nature) and traces their semiotic dynamics – the transition from figurative comparisons to rigid terms. Special attention is paid to cultural differences in metaphorical representation of disease in English and Russian discourse.

Keywords: medical discourse; metaphor; cognitive linguistics; terminology; semiotics; English; Russian.

Современный медицинский дискурс представляет собой сложное многоуровневое образование, в котором переплетаются элементы научной прозы, профессиональной коммуникации и, как ни парадоксально, художественного осмысления действительности. В последние десятилетия наблюдается устойчивый интерес лингвистов к изучению метафоры в медицинских текстах, что обусловлено не только собственно языковыми, но и экстралингвистическими факторами – ростом научно-популярной литературы по биомедицине, доступностью клинических протоколов для широкой аудитории, а также необходимостью эффективной межкультурной коммуникации в сфере здравоохранения. В настоящей статье предпринимается попытка выявить и систематизировать те метафорические модели, которые лежат в основе формирования англоязычной медицинской терминологии и научно-популярных текстов, а также проследить динамику их семиотической эволюции. Исследование опирается на положения когнитивной лингвистики, где метафора понимается не как изобразительно-выразительное средство, а как фундаментальный механизм мышления, структурирующий абстрактные концепты через более конкретный чувственный опыт. Как отмечают Дж. Лакофф и М. Джонсон, метафора служит инструментом постижения слабо структурированных сущностей через более четкие категории [1, с. 25–27].

Анализ англоязычных текстов – от узкопрофессиональных клинических протоколов до научно-популярных статей по генетике, иммунологии и онкологии – показывает, что наиболее продуктивной в области терминогенеза является антропоморфная и натурморфная метафора. В частности, значительный пласт лексики

образуют фитоморфные и зооморфные переносы, которые позволяют «упаковывать» сложные симптомы или анатомические структуры в узнаваемые образы. Классическим примером являются термины «bird face» (птичье лицо) при характеристике черепно-лицевых аномалий, «goose skin» (гусиная кожа), где ощущение или форма кодируются через отсылку к объектам живой природы, а также «butterfly rash» (сыпь в форме бабочки) при системной красной волчанке. В процессе метафорической терминологизации исходные смыслы (форма, цвет, консистенция) проецируются на целевую область «патология», создавая устойчивый бленд, который затем закрепляется в профессиональном языке. С. Танева убедительно демонстрирует, что подобные метафоры не являются случайными: они опираются на универсальные когнитивные механизмы аналогии, однако их конкретное языковое воплощение может варьироваться от культуры к культуре [4, с. 47–48].

Однако наиболее яркой чертой англоязычного медицинского дискурса, особенно в его популярной и публицистической ипостасях, является экспансия военной метафоры. Начиная с высказываний Томаса Сиденхэма, сравнивавшего «убийственный строй болезней» с противником в битве, и заканчивая современными риторическими конструктами Всемирной организации здравоохранения типа «fight the outbreak» (бороться со вспышкой), «combat the pandemic» (бороться с пандемией) и «weapon against cancer» (оружие против рака), война служит доминантной сферой-источником. В английском медицинском дискурсе эта модель часто конкретизируется через образы конкретных действий: «surgical intervention» (хирургическое вмешательство – изначально военный термин), «heart attack» (удар по сердцу) или «therapeutic tactics» (тактика лечения), «first line of defence» (первая линия защиты). На материале анализа телесериалов и устной речи Е. М. Клещенко также выделяет сходную модель «Медицина – это война», где врач выступает в роли воина, а болезнь – вооруженного агрессора [2, с. 95–96]. Особенно показательной в этом отношении является лексика, связанная с онкологией: «battle with cancer» (битва с раком), «tumor invasion» (инвазия опухоли), «metastasis» (в этимологическом смысле – «перемещение войск»).

Примечательно, что выбор сферы-источника не случаен и отражает глубинные культурные установки. Если русскоязычный непрофессиональный дискурс, согласно исследованию С. В. Поляковой и С. Л. Мишлановой, чаще репрезентирует болезнь через образы опасной природной стихии (гроза, туча, буря) или живого хищника (пантера, волк, зверь), то американский вариант тяготеет к социальной и механистической метафоре [3, с. 68]. Так, в реакциях американских информантов болезнь уподобляется экономическому кризису («economic crisis», «taxes») или поломке механизма («flat tire», «engine failure»), что подчеркивает представление о болезни как о ресурсной потере или дисфункции системы, требующей немедленного ремонта [3, с. 69]. Английский медицинский дискурс также демонстрирует тенденцию к юридической метафоре, где симптомы выступают «уликами» (evidence), а врач – «следователем» (investigator), устанавливающим причинно-следственные связи. Эта метафора особенно характерна для диагностических протоколов и судебно-медицинской экспертизы [3, с. 70].

Значительный интерес представляет семиодинамика метафоры, то есть процесс ее «стирания» и перехода из разряда образных сравнений в разряд строгих терминов. Показательным в этом отношении является анализ номинации «host» (хозяин) в иммунологии и микробиологии, проведенный С. А. Хахаловой. Изначально в слово «host» был заложен позитивный вектор гостеприимства и взаимовыгодного сосуществования, восходящий к латинскому «hospes» (гость, хозяин). Однако в ходе эволюции медицинского

знания прагматика термина сместилась: «хозяин» перестал быть доброжелательным принимающим субъектом, превратившись в арену борьбы и объект для утилизации со стороны паразита или вируса. С. А. Хахалова показывает, что семиотический сдвиг произошёл под влиянием бактериологических открытий конца XIX – начала XX века, когда микробы перестали восприниматься как нейтральные или полезные «гости» и были переосмыслены как «агрессоры» и «захватчики» [5, с. 3402]. Эта трансформация концепта ДРУГ в концепт ВРАГ демонстрирует, как живая метафора, омертвев в термине, продолжает влиять на научное мышление, формируя парадигму «свой – чужой» [5, с. 3403].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что метафорическое моделирование в английском медицинском дискурсе выполняет двойную функцию. С одной стороны, оно служит инструментом когнитивной эвристики, помогая осваивать новое знание через аналогии с уже известными феноменами (спорт, война, природа, техника, экономика). Метафора позволяет сделать абстрактные биологические процессы – такие как иммунный ответ, метастазирование или репликация вируса – интуитивно понятными даже для неспециалиста. С другой стороны, экспрессивный потенциал метафоры требует осторожного обращения в клинической практике, так как негативные коннотации (например, «killer cells» – клетки-киллеры, «barking cough» – лающий кашель, «cancerous invasion» – раковая инвазия) могут стать причиной ятрогении, травмируя психику пациента и формируя у него чувство обречённости или вины за «проигранную битву». Таким образом, изучение метафорических моделей является необходимым условием эффективной межкультурной коммуникации в сфере здравоохранения, а также адекватного перевода медицинской документации, сохраняющего не только информационную точность, но и прагматический потенциал исходного текста.

Библиографический список

1. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
2. Клещенко Е. М. Особенности реализации метафорической модели «Медицина – это война» в английском и русском языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 3 (45): в 3-х ч. – Ч. 2. – С. 94–97.
3. Полякова С. В., Мишланова С. Л. Метафорическое представление болезни в непрофессиональном медицинском дискурсе России и США // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2010. – Вып. 2(8). – С. 66–72.
4. Танева С. От фитоморфизма к метафорической терминологизации в медицине // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2024. – Т. 35, № 3. – С. 44–51.
5. Хахалова С. А. Семиодинамика метафоры (на материале медицинского английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 16, № 10. – С. 3400–3405.

© Тепсуркиева А. Б., Щербинина О. В., 2026

УДК 378.016:811.111'243:378.147.3

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ПРОБЛЕМАМ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЦИФРОВОЙ МЕДИАСРЕДЕ

EDN UCKHCH

К. В. Цатыньян

Старший преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

ORGANIZATION OF STUDENTS' RESEARCH ACTIVITIES ON THE PROBLEMS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE DIGITAL MEDIA ENVIRONMENT

K. V. Tsatynyan

Senior Lecturer,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article discusses the organization of research activities of university students on the problems of the Russian language in the digital media environment. The importance of research training for the development of linguistic, media communication and analytical competence is substantiated. The stages of choosing a topic, collecting material, analyzing digital texts, and presenting the results are described. The role of the teacher in the methodological support of student research and the formation of academic responsibility of future specialists is emphasized.

Keywords: pedagogy; higher school; research; students; Russian language; digital environment; media text; communication; corpus; analysis; methodology; competencies; project; reflection; literacy.

Введение. Современная высшая школа ориентирована на подготовку специалиста, способного самостоятельно получать знания, анализировать информационные потоки и участвовать в профессиональной коммуникации, в связи с чем в условиях цифровой медиасреды особую значимость приобретает организация научно-исследовательской деятельности студентов по проблемам русского языка и данная деятельность позволяет соединить лингвистическую теорию, практику анализа медиатекстов, цифровую грамотность и академическую культуру, а студент становится не только потребителем информации, но и исследователем языковых процессов, происходящих в электронном общении [1, с. 43].

Цифровая медиасреда представляет собой совокупность онлайн-платформ, социальных сетей, блогов, новостных сайтов, мессенджеров, форумов, видеохостингов и образовательных ресурсов, где русский язык функционирует в различных жанрах и регистрах, в связи с чем особенно заметны изменения словоупотребления, жанровой структуры, норм речевого поведения, способов сокращения текста, визуального сопровождения сообщения и взаимодействия автора с аудиторией, но для педагогики высшей школы эта среда становится значимым учебно-исследовательским пространством, позволяющим изучать язык в динамике [2, с. 101].

Научно-исследовательская деятельность студентов в данной области должна строиться системно, как её нельзя сводить к подготовке реферата или случайному сбору примеров из интернета и она предполагает формулирование проблемы, определение объекта и предмета исследования, постановку цели и задач, выбор методики, создание корпуса материала, анализ языковых явлений, интерпретацию

результатов и публичное представление выводов, поскольку такая последовательность формирует у студентов понимание научного исследования как упорядоченного познавательного процесса [3, с. 85].

Первым этапом является выбор темы, поскольку преподавателю важно предложить проблемное поле, но сохранить возможность самостоятельного выбора и данные темы могут быть связаны с речевыми особенностями комментариев, языком образовательных блогов, заголовками онлайн-медиа, сетевым этикетом, употреблением заимствований, функционированием жаргонизмов, трансформацией пунктуации в мессенджерах, языковой игрой, мемами, рекламными текстами или научно-популярной коммуникацией, в связи с чем хорошая тема должна быть конкретной, наблюдаемой и исследуемой на доступном цифровом материале [4, с. 60].

Второй этап связан с постановкой исследовательского вопроса, то есть, например, студент может изучать не просто «язык социальных сетей», а способы выражения оценки в комментариях к образовательным публикациям, в связи с чем исследовательский вопрос помогает ограничить материал и определить методы анализа, поскольку он может звучать так – какие лексические и синтаксические средства используются для выражения положительной и отрицательной оценки; как авторы комментариев маркируют согласие или несогласие; какие речевые стратегии преобладают в обсуждении учебного контента [5, с. 54].

Третий этап предполагает формирование эмпирической базы, в связи с чем студенты должны научиться корректно собирать цифровой материал, то есть фиксировать дату обращения, название платформы, тип текста, объём выборки, критерии отбора и условия доступа, а потому важно объяснить, что случайные скриншоты не являются достаточной исследовательской базой без описанной процедуры отбора, а корпус может включать, например, сто комментариев, пятьдесят заголовков, тридцать постов, серию рекламных сообщений или фрагменты дискуссий, отобранные по заранее заданным параметрам [1, с. 44].

Особого внимания требует этика исследования цифровой коммуникации, поскольку даже если тексты находятся в открытом доступе, студент должен соблюдать уважение к авторам сообщений, избегать публикации персональных данных, обезличивать примеры при необходимости и не использовать материал во вред участникам коммуникации, а преподаватель формирует представление о научной ответственности, то есть исследователь анализирует языковые факты, а не оценивает личности, что особенно важно при работе с комментариями и неформальной онлайн-речью [2, с. 102].

Методический инструментарий студенческого исследования может включать лингвистическое наблюдение, контент-анализ, дискурс-анализ, стилистический анализ, элементы корпусного подхода, классификацию языковых единиц и количественный подсчет, а потому на начальном уровне важно научить студентов сочетать качественное описание с простыми количественными данными, то есть, например, при изучении заголовков можно определить частотность вопросительных конструкций, оценочной лексики, числительных, метафор, цитат или императивных форм, а затем объяснить их коммуникативную функцию [3, с. 86].

В преподавании русского языка исследовательская работа помогает углубить понимание нормы, поскольку цифровая среда демонстрирует разнообразие речевых практик, где нормативные, разговорные, профессиональные и игровые элементы взаимодействуют особенно активно, так как студент учится различать ошибку, стилистически обусловленное отклонение, жанровую особенность и сознательный приём, в связи с чем, например, отсутствие прописных букв в сооб-

щении мессенджера может быть не только нарушением письменной нормы, но и маркером неформального общения, экономии усилий или принадлежности к определённой сетевой культуре [4, с. 61].

Медиалингвистический аспект исследования позволяет рассматривать русский язык как часть медиакоммуникации, в связи с тем, что цифровой текст редко существует изолированно, то есть его сопровождают изображения, эмодзи, хештеги, гиперссылки, реакции, комментарии и алгоритмическая среда платформы, а потому студентам необходимо анализировать не только слова и предложения, но и условия их восприятия, поскольку заголовок, короткий анонс, визуальный элемент и комментарий могут образовывать единый смысловой комплекс, влияющий на интерпретацию сообщения [5, с. 55].

Роль преподавателя в организации научно-исследовательской деятельности является сопровождением, а не прямым управлением каждым шагом, то есть преподаватель помогает уточнить тему, подобрать методы, ограничить материал, проверить корректность терминов, обсудить промежуточные результаты и подготовить презентацию, но при этом важно сохранять самостоятельность студента, в связи с чем исследовательская компетентность формируется тогда, когда обучающийся принимает решения, сталкивается с трудностями отбора материала, пересматривает гипотезы и аргументирует выводы [1, с. 45].

Эффективной формой работы является исследовательский семинар, потому что на нём студенты представляют замысел, корпус материала, классификацию примеров, первые результаты и спорные случаи и обсуждение позволяет увидеть недостатки методики, уточнить критерии анализа и сопоставить разные подходы, в связи с чем семинар формирует академическую коммуникацию, то есть умение задавать вопросы, принимать критику, защищать позицию, ссылаться на материал и корректно использовать научные понятия [3, с. 87].

Проектная организация исследования усиливает практическую направленность обучения, в связи с чем итогом может стать статья, доклад, постер, электронный словарь сетевых употреблений, мини-корпус, аналитический отчёт, методические рекомендации по речевой культуре в цифровой среде или презентация для студентов младших курсов и такой результат демонстрирует, что исследование имеет не только учебную, но и прикладную ценность, потому что оно может использоваться в курсах русского языка, медиалингвистики, журналистики, рекламы и связей с общественностью [4, с. 62].

Важным направлением является использование цифровых инструментов, с помощью которых студенты могут применять таблицы для кодирования материала, текстовые редакторы для разметки, сервисы визуализации данных, поисковые операторы, электронные словари, национальные корпуса, программы подсчёта частотности и облачные документы для совместной работы, но при этом технология должна оставаться средством, а не целью, то есть преподавателю необходимо объяснять, что цифровой инструмент не заменяет научной интерпретации и ответственности за выводы [5, с. 56].

Оценивание исследовательской деятельности должно учитывать все этапы работы, в связи с чем критериями могут быть актуальность темы, корректность постановки проблемы, обоснованность выбора материала, прозрачность методики, точность анализа, логичность классификации, качество интерпретации, грамотность оформления, самостоятельность и рефлексия, поэтому важно оценивать не только итоговый текст, но и исследовательский процесс, то есть дневник наблюдений, промежуточные отчеты, участие в семинаре и способность дорабатывать работу после обсуждения [1, с. 46].

Рефлексия помогает студентам осознать приобретенный опыт, а после за-

вершения исследования они могут ответить, какие представления о русском языке в цифровой среде изменились, какие методы оказались наиболее полезными, какие ограничения имела выборка, какие вопросы требуют дальнейшего изучения, в связи с чем данная рефлексия формирует научную честность и понимание относительности выводов, а студент учится не преувеличивать результаты, а точно описывать границы проведённого исследования [3, с. 87].

Организация научно-исследовательской деятельности по проблемам русского языка в цифровой медиасреде способствует развитию комплекса компетенций, потому что лингвистическая компетентность проявляется в умении анализировать языковые единицы и нормы, тогда как медиакоммуникативная компетентность связана с пониманием цифровых жанров и платформ, исследовательская – выражается в постановке задач, сборе материала и аргументации выводов. Академическая компетентность включает этику, оформление, цитирование и публичное представление результатов [5, с. 57].

Следовательно, научно-исследовательская деятельность студентов становится важным ресурсом педагогики высшей школы, так как она делает изучение русского языка современным, проблемным и практико-ориентированным, а цифровая медиасреда предоставляет богатый материал для наблюдения за живыми языковыми процессами, а педагогически организованное исследование превращает данный материал в средство профессионального и личностного развития студента [1, с. 47].

Заключение. Организация студенческих исследований по проблемам русского языка в цифровой медиасреде позволяет высшей школе соединить теоретическое обучение, медиаграмотность и практическую аналитику, в связи с чем эффективность указанной работы определяется чёткой методикой, этичным сбором материала, научным сопровождением и рефлексией результатов, то есть студенты осваивают язык как динамическую систему цифровой коммуникации, развивают исследовательскую самостоятельность и готовность профессионально анализировать современные речевые процессы в разных онлайн-жанрах.

Библиографический список

1. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
2. Карпий, С. В. Вещание как сфера функционирования медиалингвистики / С. В. Карпий, Г. А. Игнатенко // Мировые исследования в области естественных и технических наук : материалы VI Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 30 апреля 2023 года. – Ставрополь : Параграф, 2023. – С. 31–33.
3. Карпий, С. В. Печать Донбасса в 1919–1932 гг. / С. В. Карпий // Меди@льманах. – 2022. – № 3 (110). – С. 85–92.
4. Карпий, С. В. Прямое включение как специфический телеформат / С. В. Карпий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2019. – № 4. – С. 101–102.
5. Развитие высшего образования сегодня / Г. А. Игнатенко, А. В. Борота, А. П. Кухто, Н. К. Базиян-Кухто // Торсуевские чтения : научно-практический журнал по дерматологии, венерологии и косметологии. – 2022. – № 1 (35). – С. 54–57.

© Цатыньян К. В., 2026

УДК 811.161.1:81’33:37.02

ПОСТРОЕНИЕ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ» С ОПОРОЙ НА МЕДИАКОНТЕНТ

EDN UHRHNT

К. В. Цатыньян

Старший преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

BUILDING A COURSE ON “RUSSIAN LANGUAGE IN PROFESSIONAL COMMUNICATION” BASED ON MEDIA CONTENT

K. V. Tsatynyan

Senior Lecturer,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article examines the pedagogical design of the course "Russian in professional communication" based on the use of media content in higher education. The importance of integrating language training, media communications, and professionally oriented assignments is substantiated. It describes the goals, principles, structure, methods, types of media materials and evaluation procedures that ensure the development of students' communicative competence in various fields of study in a modern digital educational environment.

Keywords: Russian; language; professional; communication; media content; pedagogical; design; higher education; school; competence; media text; training.

Введение. Современная высшая школа ориентирована на подготовку специалиста, способного эффективно действовать в профессиональной, академической и публичной коммуникации и в этих условиях курс *«Русский язык в профессиональной коммуникации»* должен выходить за пределы традиционного повторения норм орфографии, пунктуации и стилистики, а его содержание целесообразно проектировать как систему практик работы с текстами, речевыми ситуациями и медиасредой, где профессиональное знание выражается, распространяется и оценивается через язык [1, с. 43].

Опора на медиаконтент позволяет приблизить обучение к реальным условиям коммуникации, так как студенты ежедневно взаимодействуют с новостными сообщениями, интервью, подкастами, видеолекциями, презентациями, корпоративными публикациями, образовательными платформами и социальными сетями и данные материалы демонстрируют живое функционирование русского языка в разных жанрах и каналах, из-за чего медиаконтент становится не иллюстрацией к теме занятия, а содержательным ядром педагогического дизайна курса, связывающим языковую норму, смысл, адресата и профессиональную задачу [2, с. 60].

Педагогический дизайн обозначенного курса предполагает предварительное определение целей обучения, результатов, содержания, методов, цифровых инструментов и критериев оценки, но главная цель заключается в формировании способности студентов создавать, анализировать, редактировать и представлять профессионально значимые тексты на русском языке и данная цель конкретизируется через несколько результатов: владение нормами литературного языка, понимание жанров профессиональной коммуникации, умение адаптировать текст к аудитории, способность анализировать медиатексты, аргументировать позицию и

соблюдать этику публичного высказывания [3, с. 270].

Проектирование курса должно опираться на компетентностный, деятельностный и коммуникативный подходы, так как компетентностный подход задаёт ориентацию на практический результат, необходимый будущему специалисту, деятельностный – требует включения студента в создание речевого продукта, а не только в анализ готовых образцов, коммуникативный – предполагает учёт адресата, цели, ситуации, жанра и канала передачи сообщения и в совокупности данные подходы делают обучение русскому языку профессионально направленным и методически целостным [4, с. 114].

Содержание курса может строиться по модульному принципу. Первый модуль посвящается нормам современного русского литературного языка в профессиональной речи, в рамках которого рассматриваются типичные ошибки, точность словоупотребления, терминологическая корректность, синтаксическая ясность и речевая избыточность, в связи с чем медиаконтент используется как материал для наблюдения и редактирования, то есть студенты анализируют фрагменты публикаций, выявляют неточности, объясняют их коммуникативные последствия и предлагают исправленные варианты и важно, чтобы работа с нормой была связана с реальными задачами понимания и воздействия [1, с. 44].

Второй модуль может быть ориентирован на жанры профессиональной коммуникации и в него включаются деловое письмо, резюме, мотивационное письмо, пресс-релиз, аннотация, экспертный комментарий, презентация, публичное выступление, инструкция, аналитическая справка и научно-популярный текст, в связи с чем для каждого жанра целесообразно использовать медиапримеры, то есть корпоративные новости, образовательные видео, профессиональные блоги, записи выступлений, инфографику, то есть студенты изучают структуру жанра, речевые формулы, способы аргументации и требования к стилю, затем создают собственный текст [2, с. 61].

Третий модуль связан с анализом медиатекста и он направлен на развитие критического чтения и понимания поликодовой природы современной коммуникации, в рамках чего студенты учатся рассматривать заголовок, основной текст, визуальные элементы, звук, монтаж, гиперссылки и комментарии как единую смысловую систему, то есть они определяют тему, проблему, позицию автора, целевую аудиторию, речевые стратегии и возможные эффекты воздействия и данный анализ помогает будущему специалисту не только воспринимать медиасообщения, но и осознанно создавать их [3, с. 271].

Четвёртый модуль целесообразно посвятить профессиональной устной коммуникации, так как медиаконтент здесь представлен видеолекциями, интервью, публичными выступлениями, вебинарами и подкастами, в связи с чем студенты анализируют темп речи, логичность композиции, точность формулировок, речевые средства удержания внимания, невербальные элементы и качество аргументации, а практическая часть включает подготовку устного комментария, мини-лекции, защиты проекта или профессионального сообщения, а потому запись выступления и последующая рефлексия позволяют увидеть сильные и слабые стороны собственной речи [4, с. 115].

Пятый модуль может быть посвящён редактированию и адаптации текста, так как в профессиональной деятельности специалист часто должен преобразовывать информацию для разных аудиторий, то есть коллег, клиентов, обучающихся, широкой публики или экспертного сообщества, а потому студентам предлагается один и тот же материал представить в нескольких форматах, то есть служебная записка, пост для профессионального сообщества, краткая аннотация, устное сооб-

щение, презентационный слайд и данная работа развивает чувство стиля, адресности и жанровой уместности [1, с. 45].

Методическая организация курса предполагает сочетание индивидуальной, групповой и проектной работы, поскольку на практических занятиях эффективны кейсы, редакторские задания, сравнительный анализ медиатекстов, дискуссии, микропроекты, взаимное рецензирование и портфолио, а потому, например, студентам можно предложить медиакейс, то есть профессиональная организация опубликовала текст, который вызывает непонимание у аудитории из-за сложной терминологии и неясной композиции и задача группы – проанализировать проблему, определить адресата, отредактировать материал и обосновать речевые решения [2, с. 62].

Отбор медиаконтента является важнейшим условием качества курса, из-за чего материалы должны быть актуальными, разнообразными по жанрам, соответствующими уровню студентов, профессионально значимыми и языково насыщенными, причём преподаватель обязан учитывать образовательную безопасность, то есть медиатексты должны использоваться не ради сенсационности, а ради анализа языка, структуры, аргументации и коммуникационных стратегий, а потому желательно включать как удачные образцы, так и тексты, требующие редактирования, поскольку сопоставление вариантов формирует более глубокое понимание нормы и уместности [3, с. 272].

Цифровая образовательная среда расширяет возможности курса, потому что электронные платформы позволяют размещать медиаматериалы, собирать письменные работы, организовывать обсуждения, проводить тестирование, создавать коллективные документы и формировать портфолио, в связи с чем студенты могут использовать инструменты записи аудио и видео, сервисы для презентаций, онлайн-доски, библиографические менеджеры и справочные ресурсы, но цифровые инструменты должны подчиняться педагогической цели, то есть они нужны не для внешнего эффекта, а для развития речевых и аналитических умений [4, с. 116].

Оценивание результатов курса должно быть многоуровневым, потому что входная диагностика выявляет исходный уровень владения нормами и навыками работы с текстом, а текущий контроль оценивает выполнение практических заданий, участие в обсуждениях, качество редакторских решений и аргументацию. Итоговая аттестация может быть организована в форме портфолио или проекта, где студент представляет набор профессиональных текстов, медиаразбор, устное выступление и рефлексивный комментарий и данный формат показывает динамику развития компетентности, а не только разовый результат [1, с. 46].

Критерии оценки должны быть понятными студентам с начала курса, а потому к ним относятся нормативность, точность, логичность, жанровая уместность, адресность, аргументированность, стилистическая целостность, качество редактирования, корректность использования источников и способность к рефлексии, но особенно важно оценивать не только готовый текст, но и объяснение выбора языковых средств, то есть, если студент способен обосновать, почему он изменил заголовок, сократил фразу, заменил термин или перестроил композицию, значит, он овладевает речевым действием осознанно [2, с. 63].

Роль преподавателя в таком курсе меняется, так как он выступает не только источником правил, но и проектировщиком образовательной среды, модератором коммуникации, экспертом по тексту, наставником и организатором обратной связи, а потому его задача – создавать ситуации, в которых студент сталкивается с реальной речевой проблемой и учится решать ее профессиональными средствами, причём важно сохранять баланс между свободой творческого высказывания и требовательностью к языковой норме, фактической точности и этике общения [3, с. 273].

Построение курса с опорой на медиаконтент способствует повышению мотивации студентов, потому что они видят связь русского языка с будущей профессией, понимают практическую ценность грамотной речи и осознают, что качество текста влияет на доверие к специалисту и данный курс формирует не только грамотность в узком смысле, но и профессиональную речевую культуру, необходимую для успешной коммуникации в цифровом обществе [1, с. 47].

Таким образом, педагогический дизайн курса *«Русский язык в профессиональной коммуникации»* должен объединять языковую норму, медиакоммуникационный анализ, жанровую практику, проектную деятельность и рефлексию, а опора на медиаконтент делает обучение актуальным, деятельностным и профессионально ориентированным, в результате чего студенты осваивают русский язык как инструмент точного мышления, эффективного взаимодействия и ответственного публичного представления профессионального знания [2, с. 64].

Заключение. Курс *«Русский язык в профессиональной коммуникации»*, построенный с опорой на медиаконтент, отвечает задачам современной высшей школы, а его педагогический дизайн должен включать модульную структуру, профессионально значимые медиатексты, практические задания, проектную деятельность и прозрачное оценивание, в связи с чем данный подход развивает языковую точность, жанровую компетентность, критическое чтение, навыки редактирования и готовность студентов к эффективной коммуникации в профессиональной цифровой среде.

Библиографический список

1. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
2. Карпий, С. В. Прямое телевизионное включение в контексте трансформации репортажа: проблематика классификации / С. В. Карпий // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. – 2019. – № 3. – С. 60–67.
3. Карпий, С. В. Специфика разновидностей современного телерепортажа / С. В. Карпий // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 38, № 2. – С. 270–274.
4. Карпий, С. В. Протожурналистика Донбасса: глокальный, глобальный, синхронический и диахронический аспекты / С. В. Карпий // Региональная журналистика: культурные коды, пространство смыслов, полиэтнический дискурс : материалы I Всероссийской конференции, Ростов-на-Дону, 10–12 ноября 2022 года / отв. редакторы А. Г. Беспалова, К. Р. Нигматуллина, Е. В. Ширина. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Южный федеральный университет, 2022. – С. 114–116.

© Цатыньян К. В., 2026

УДК 378.016:811.111'243:378.147.3

ВНЕДРЕНИЕ КЕЙС-МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И МЕДИАЛИНГВИСТИКИ

EDN RMGRYY

Ю. В. Шакович

Старший преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

THE INTRODUCTION OF THE CASE METHOD IN TEACHING RUSSIAN AND MEDIA LINGUISTICS

Yu. V. Shakovich

Senior Lecturer,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article discusses the implementation of the case method in teaching Russian and media linguistics in higher education. Its importance for the formation of students' communicative, analytical and professional competence is substantiated. The principles of case selection, work stages, types of assignments, and educational outcomes are described. The potential of the method for integrating language training, media literacy, and practice-oriented learning effectively in a modern university environment is emphasized.

Keywords: pedagogy; higher school; case method; Russian language; media linguistics; competencies; communication; analysis; learning; students; media text; practice; discussion; reflection; teaching.

Введение. Современная педагогика высшей школы ориентируется на подготовку специалиста, способного не только воспроизводить знания, но и применять их в изменяющихся коммуникативных ситуациях, то есть в преподавании русского языка и медиалингвистики это означает необходимость развития языковой точности, аналитического чтения, жанровой гибкости, медиаграмотности и ответственности за публичное слово, а потому одним из эффективных инструментов решения указанных задач является кейс-метод, позволяющий моделировать реальные профессиональные ситуации и включать студентов в активное обсуждение проблем [1, с. 43].

Кейс-метод представляет собой организацию учебной деятельности на основе конкретной ситуации, требующей анализа, выбора решения и его аргументации, поскольку в отличие от традиционного упражнения, кейс не имеет единственного механического ответа и предполагает работу с контекстом, данными, языковыми фактами, интересами участников коммуникации и возможными последствиями речевых решений, из-за чего данный метод особенно продуктивен в преподавании дисциплин, связанных с текстом, медиа и профессиональным общением [2, с. 101].

В рамках русского языка кейс может быть построен вокруг речевой ошибки в официальном письме, неудачного публичного обращения, конфликтного комментария, некорректного заголовка, нарушения жанровой нормы или проблемы адаптации текста для конкретной аудитории, но в медиалингвистике кейс чаще включает анализ медиатекста, коммуникативной стратегии, заголовочного комплекса, визуально-вербального взаимодействия, способов воздействия на адресата и особенностей цифровой среды, в связи с чем объединение данных направлений создаёт целостную модель обучения языку как инструменту профессионального действия [3, с. 85].

Педагогическая ценность кейс-метода заключается в его практико-ориентированном характере, поскольку студенты видят, что правила русского языка и понятия медиалингвистики существуют не изолированно, а проявляются в реальных задачах, то есть подготовить новостное сообщение, отредактировать текст сайта, объяснить сложную информацию широкой аудитории, выбрать тон коммуникации, определить признаки манипуляции или оценить уместность речевых средств, в связи с чем данное обучение усиливает мотивацию, поскольку связывает академическое знание с будущей профессиональной практикой [3, с. 85].

Внедрение кейс-метода требует продуманного отбора учебных материалов, потому что кейс должен быть содержательно значимым, языково показательным, этически корректным и соответствующим уровню подготовки студентов, в связи с чем желательно использовать ситуации из сфер образования, науки, культуры, технологий, рекламы, корпоративной коммуникации и просветительских медиа, причём материал может быть как подлинным, адаптированным, так и специально сконструированным и важно, чтобы он включал проблему, контекст, текстовые фрагменты и достаточные данные для аргументированного решения [4, с. 60].

Структура кейса обычно включает описание ситуации, исходный медиатекст или речевой документ, информацию об адресате, цели коммуникации, канале распространения, ограничениях и ожидаемом результате, то есть, например, студентам предлагается ситуация – университетский центр науки готовит сообщение для социальной сети о публичной лекции, но исходный текст перегружен терминами, имеет невыразительный заголовок и не учитывает интересы широкой аудитории, в связи с чем задача группы состоит в диагностике проблем и создании улучшенной версии сообщения [5, с. 54].

Работа с кейсом целесообразно организуется по этапам. На первом – студенты знакомятся с ситуацией и формулируют проблему, втором – выделяют факты, условия, участников коммуникации и ограничения, на третьем – анализируют языковые, стилистические и медиалингвистические особенности материала, на четвёртом – предлагают возможные решения, то есть редактирование, изменение жанра, уточнение аргументации, перестройку композиции или выбор иной стратегии, а на пятом этапе группа защищает решение, а на шестом проводится рефлексия качества работы [1, с. 44].

Особое место занимает групповое обсуждение, так как кейс-метод предполагает диалог, распределение ролей и столкновение разных интерпретаций, в связи с чем один студент может выступать редактором, другой аналитиком аудитории, третий специалистом по жанру, четвёртый экспертом по нормам русского языка, пятый медиалингвистом, оценивающим воздействующий потенциал текста и данная организация развивает не только индивидуальные знания, но и способность сотрудничать, слушать аргументы, корректно возражать и принимать коллективное решение [2, с. 102].

В преподавании русского языка кейс-метод позволяет переосмыслить работу над речевыми нормами, так как ошибка рассматривается не как изолированное нарушение, а как фактор, влияющий на понимание, доверие и эффективность коммуникации и, если в тексте пресс-релиза использованы неоправданные канцеляризмы, студент анализирует не только стилистическую неудачу, но и её последствия, то есть снижение ясности, отчуждение адресата, потерю динамики сообщения и данный подход делает норму функциональной, а не формально заученной [3, с. 86].

В медиалингвистике кейс-метод раскрывает связь языка с медиасредой, то есть один и тот же материал по-разному

работает в университетской газете, социальной сети, телеграм-канале, научно-популярном портале или корпоративной рассылке, в связи с чем студенты учатся учитывать формат, скорость восприятия, роль заголовка, визуальное окружение, длину текста, гиперссылки, комментарии и ожидания аудитории, в результате чего формируется понимание медиатекста как сложного коммуникативного объекта, а не только как последовательности предложений [4, с. 61].

Продуктивным является использование редакторских кейсов, когда студенты получают текст с проблемами, то есть нарушением логики, неоправданными повторами, смешением стилей, неясной адресацией, неточным заголовком или избыточной эмоциональностью и их задача заключается в подготовке редакторского заключения и исправленной версии, а в заключении необходимо объяснить каждую существенную правку, опираясь на нормы русского языка, жанровые требования и коммуникативную цель, в связи с чем данное задание формирует профессиональную аргументацию и ответственность за вмешательство в текст [5, с. 55].

Другой тип заданий составляют аналитические кейсы, направленные на интерпретацию готового медиаматериала, речь идёт о том, что студенты определяют жанр, адресата, коммуникативную цель, ключевые смыслы, способы организации внимания, лексические доминанты, оценочные средства и композицию, после чего они оценивают эффективность текста и предлагают рекомендации по его улучшению, поскольку данные кейсы развивают способность не только создавать, но и экспертно оценивать медиакоммуникацию [1, с. 45].

Перспективны проектные кейсы, в которых результатом становится самостоятельный медиапродукт, то есть, например, группа разрабатывает серию информационных карточек о русском языке для первокурсников, сценарий просветительского видеоролика, текст подкаста, страницу университетского сайта или пакет сообщений для образовательной кампании, в связи с чем кейс-метод соединяется с проектным обучением, то есть студенты проходят путь от анализа ситуации до создания и презентации продукта [3, с. 87].

Оценивание в кейс-методе должно быть критериальным и прозрачным. Преподаватель может учитывать глубину анализа ситуации, точность выявления языковых проблем, владение терминологией, обоснованность решений, качество итогового текста, учет аудитории, логичность презентации и участие в обсуждении, в связи с чем важно оценивать не только конечный продукт, но и ход рассуждения, что позволяет поддерживать развитие критического мышления и предотвращает сведение кейса к простому редактированию [4, с. 62].

Рефлексия является обязательным компонентом кейс-метода, так как после защиты решения студенты отвечают на вопросы, например, какие данные оказались ключевыми, какие варианты были отвергнуты, как изменилась первоначальная позиция, какие нормы русского языка потребовались, какие медиалингвистические понятия помогли анализу, в связи с чем данная рефлексия переводит практическое действие в осознанное знание и способствует переносу опыта на новые ситуации [4, с. 62].

Внедрение кейс-метода может сопровождаться трудностями, так как студентам не всегда легко работать с открытыми задачами, где нет одного правильного ответа, а преподавателю требуется время на подготовку качественных кейсов и разработку критериев оценивания и, кроме того, необходимо поддерживать баланс между свободной дискуссией и научной строгостью анализа, в связи с чем данные сложности преодолимы при постепенном введении метода, то есть от коротких мини-кейсов к комплексным групповым заданиям [5, с. 56].

Таким образом, кейс-метод в преподавании русского языка и медиалингвистики

соответствует современным задачам высшей школы, поскольку он активизирует познавательную деятельность студентов, связывает теорию с практикой, развивает коммуникативную компетентность, аналитическое мышление и медиаграмотность, в связи с чем работа с кейсами показывает, что владение русским языком проявляется не только в знании правил, но и в способности принимать обоснованные речевые решения в реальных профессиональных условиях [1, с. 46].

Заключение. Внедрение кейс-метода в преподавание русского языка и медиалингвистики повышает практическую направленность высшего образования, в связи с чем кейс позволяет соединить языковую норму, анализ медиатекста, профессиональную коммуникацию и коллективное решение проблем, а метод развивает аналитические, речевые, редакторские и рефлексивные умения студентов, а потому его эффективность обеспечивается качественным отбором ситуаций, поэтапной организацией работы, ясными критериями оценивания и обязательным обсуждением результатов в университетской аудитории.

Библиографический список

1. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
2. Карпий, С. В. Вещание как сфера функционирования медиалингвистики / С. В. Карпий, Г. А. Игнатенко // Мировые исследования в области естественных и технических наук : материалы VI Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 30 апреля 2023 года. – Ставрополь : Параграф, 2023. – С. 31–33.
3. Карпий, С. В. Печать Донбасса в 1919–1932 гг. / С. В. Карпий // Меди@льманах. – 2022. – № 3 (110). – С. 85–92.
4. Карпий, С. В. Прямое включение как специфический телеформат / С. В. Карпий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2019. – № 4. – С. 101–102.
5. Развитие высшего образования сегодня / Г. А. Игнатенко, А. В. Борота, А. П. Кухто, Н. К. Базиян-Кухто // Торсуевские чтения : научно-практический журнал по дерматологии, венерологии и косметологии. – 2022. – № 1 (35). – С. 54–57.

© Шакович Ю. В., 2026

УДК 811.161.1:81’33:37.02

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ФАКТЧЕКИНГА И ВЕРИФИКАЦИИ ИНФОРМАЦИИ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

EDN RNXPBI

Ю. В. Шакович

Старший преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

DEVELOPMENT OF FACT-CHECKING AND INFORMATION VERIFICATION SKILLS AMONG STUDENTS OF HUMANITIES

Yu. V. Shakovich

Senior Lecturer,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article examines the development of fact-checking and information verification skills among students of humanities in the higher education system. The author substantiates the importance of the Russian language, media communications, critical reading and academic culture for the formation of a responsible attitude to information. The pedagogical conditions, teaching methods, types of tasks, and evaluation criteria that prepare students for professional work with media texts in a digital environment are described.

Keywords: fact checking; verification; information; students; humanities; fields; media communication; Russian; language; pedagogy; media literacy; critical thinking.

Введение. Современная высшая школа функционирует в условиях информационной насыщенности, высокой скорости медиакоммуникаций и постоянного обновления цифровых источников, в связи с чем для студентов гуманитарных направлений умение проверять информацию становится не дополнительным навыком, а профессиональной необходимостью. Будущие филологи, журналисты, педагоги, культурологи, лингвисты, специалисты по рекламе и связям с общественностью работают с текстами, интерпретациями, публичными сообщениями и социальными смыслами, из-за чего педагогика высшей школы должна целенаправленно формировать у них навыки фактчекинга и верификации информации [1, с. 43].

Фактчекинг в образовательном контексте можно определить как систему действий по проверке фактической точности сообщения, установлению достоверности источников, сопоставлению данных и выявлению возможных искажений, в связи с чем верификация информации шире связана с подтверждением происхождения, контекста, авторства, времени публикации, логической согласованности и языковой корректности материала, а потому данные процессы требуют не только технических приемов поиска, но и развитой речевой, аналитической и коммуникативной компетентности, из-за чего обучение фактчекингу должно быть связано с русским языком и анализом медиатекста [2, с. 113].

Русский язык играет ключевую роль в развитии проверочного мышления, потому что студент, внимательно читающий текст, способен заметить неточные формулировки, неопределенные ссылки, подмену понятий, чрезмерную оценочность, нарушение логики, отсутствие причинно-следственных связей и манипулятивные речевые конструкции, в связи с чем языковая грамотность в данном случае проявляется не только в знании норм, но и в способности понимать, как слово организует

смысл, то есть, например, различие между утверждением, предположением, оценкой и интерпретацией является принципиальным для проверки информации [3, с. 85].

Медиакоммуникационная среда усложняет задачу преподавателя, потому что информация распространяется через новостные сайты, социальные платформы, видеосервисы, подкасты, мессенджеры, блоги и образовательные ресурсы, а медиатекст часто является поликодовым, то есть вербальные элементы соединяются с изображением, звуком, монтажом, графикой и гиперссылками, а потому студент должен проверять не только слова, но и визуальный контекст, подписи, даты, первоисточники, цитаты, статистику и композицию сообщения и данный подход требует интеграции языковой подготовки, медиаграмотности и исследовательских умений [4, с. 67].

Педагогика высшей школы ориентирована на развитие самостоятельности обучающегося, поэтому фактчекинг должен осваиваться не как набор формальных инструкций, а как профессиональная практика, потому что важно, чтобы студенты понимали ценность проверки информации для академической честности, качества публичной коммуникации и доверия к специалисту, а потому ошибка в цитате, неверно истолкованная статистика, неточная ссылка или вырванное из контекста высказывание могут привести к искажению смысла всего материала, из-за чего работа с информацией должна рассматриваться как область речевой и этической ответственности [1, с. 44].

Эффективное обучение фактчекингу начинается с диагностики исходных навыков студентов, в связи с чем преподаватель может предложить задания на поиск первоисточника, проверку цитаты, сравнение нескольких публикаций об одном событии, анализ заголовка и основного текста, определение степени надежности источника, выявление фактических и логических ошибок, так как диагностика обычно показывает, что студенты умеют быстро находить информацию, но не всегда способны оценить её происхождение, качество аргументации, точность формулировок и соответствие источников заявленному выводу [2, с. 114].

Следующий этап связан с освоением алгоритма проверки, так как в учебной практике целесообразно использовать последовательность действий, то есть определить основное утверждение текста, отделить факт от мнения, установить источник информации, проверить автора и дату публикации, найти первичный материал, сопоставить данные с независимыми источниками, оценить языковую форму сообщения, выявить возможные смысловые смещения, сформулировать вывод о степени достоверности и данный алгоритм помогает структурировать работу и снижает риск поверхностного чтения [3, с. 86].

Особое значение имеют задания по анализу медиатекста, в рамках которого студентам можно предложить новостное сообщение, интервью, рекламный материал, научно-популярную статью или публикацию в социальной платформе, а их задача состоит в том, чтобы выделить проверяемые утверждения, определить, какие сведения требуют подтверждения, какие источники необходимы и какие языковые маркеры указывают на неопределенность или оценочность. Например, слова «эксперты считают», «по данным исследований», «многие уверены», «очевидно», «сенсационно» требуют уточнения: какие эксперты, какие исследования, кто именно утверждает и на основании чего [4, с. 68].

Для студентов гуманитарных направлений особенно полезны редакторские и исследовательские кейсы, так как в редакторском кейсе обучающиеся получают текст с неточными ссылками, неясными цитатами, нарушением логики и стилистической избыточностью, в связи с чем они должны подготовить исправленную версию и комментарий к правкам. В исследо-

вательском кейсе студенты работают с несколькими источниками, реконструируют происхождение информации, составляют карту ссылок и определяют наиболее надежную версию сообщения, и обозначенная деятельность соединяет языковой анализ, критическое мышление и профессиональную коммуникацию [1, с. 46].

Важным компонентом обучения является работа с цитированием, поскольку неправильное цитирование часто становится причиной смысловых искажений, а потому студент должен уметь отличать прямую цитату от пересказа, сохранять контекст высказывания, корректно оформлять ссылку, не подменять авторскую мысль собственной интерпретацией, поэтому на занятиях по русскому языку и медиакоммуникациям целесообразно анализировать фрагменты текстов, где цитата используется как аргумент, эмоциональный прием или средство создания авторитетности, что развивает внимательность к речевой форме и источнику смысла [2, с. 116].

Отдельного внимания требует проверка статистических данных, потому что гуманитарные студенты не всегда уверенно работают с числами, графиками и процентами, однако медиакоммуникации часто используют количественные показатели как аргумент, а потому преподаватель может предлагать задания на установление источника статистики, проверку периода исследования, размера выборки, формулировки вопроса, корректности сравнения и соответствия вывода представленным данным, причём важно объяснять языковую сторону проблемы: неточная формулировка числового результата может создавать ложное впечатление даже при наличии реальных данных [3, с. 87].

Методически продуктивным является проектное обучение, в рамках которого студенты могут создавать собственные фактчекинговые материалы, то есть аналитическую справку, проверочный комментарий, разбор медиапубликации, инструкцию для читателя, подкастовый сценарий или образовательный пост о способах проверки информации, в связи с чем проект позволяет перевести знания в практическое действие и, кроме того, он развивает навыки письменной и устной речи, командной работы, аргументации, публичного представления результатов и самооценки [4, с. 69].

Критерии оценки сформированности навыков фактчекинга должны быть прозрачными, потому что к ним относятся точность выделения проверяемых утверждений, умение отличать факт от мнения, качество поиска первоисточника, обоснованность выбора источников, корректность цитирования, логичность анализа, языковая точность, способность выявлять манипулятивные формулировки, аргументированность вывода и этичность представления результата и оценивать следует не только правильность итогового ответа, но и ход рассуждения, поскольку проверка информации является процессуальной деятельностью [1, с. 47].

Развитие фактчекинга невозможно без рефлексии, а потому после выполнения задания студент должен ответить, какие сведения вызвали сомнение, какие источники оказались надежными, какие языковые признаки помогли выявить проблему, какие трудности возникли при проверке и как изменилось понимание исходного текста, поэтому рефлексия формирует устойчивую привычку не принимать информацию автоматически, а анализировать ее происхождение, структуру и речевое оформление [2, с. 117].

Таким образом, обучение фактчекингу и верификации информации у студентов гуманитарных направлений является важной задачей педагогики высшей школы, так как оно требует междисциплинарного подхода, объединяющего русский язык, медиакоммуникации, академическую грамотность, критическое чтение и профессиональную этику, в связи с чем при системной организации такая подготовка развивает не только технические навыки проверки, но и культуру ответственного

обращения с текстом, источниками и публичным словом [3, с. 88].

Заключение. Развитие навыков фактчекинга и верификации информации у студентов гуманитарных направлений обеспечивает качество их академической и профессиональной коммуникации. В высшей школе данная задача решается через анализ медиатекстов, работу с источниками, проверку цитат, оценку статистики, редакторские кейсы и проектную деятельность, а системное обучение формирует критическое чтение, языковую точность, информационную ответственность и готовность к самостоятельной проверке публичных сообщений.

Библиографический список

1. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
2. Карпий, С. В. Воздействие системы печати Донбасса на языковые процессы в период Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) / С. В. Карпий // Восточнославянская филология. Языкознание. – 2021. – № 12 (38). – С. 113–124.
3. Карпий, С. В. Специфика прямого включения как гибридного жанра тележурналистики / С. В. Карпий // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. – 2019. – № 1. – С. 85–88.
4. Карпий, С. В. Типы и язык социальной коммуникации в телемедиа (на примере прямого репортажа) / С. В. Карпий, Г. А. Игнатенко, Т. И. Заворотнева // Педагогика. Психология. Филология. Культура: на пути к совершенствованию : материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 13 марта 2023 года. – Ростов-на-Дону : Профпресслит, 2023. – С. 67–69.

© Шакович Ю. В., 2026

УДК 378.091.3

РАЗВИТИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАБОТНИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ВЫЗОВЫ И СТРАТЕГИИ

EDN JPOEHH

Т. А. Шиляева

Старший преподаватель,
e-mail: tanidex@yandex.ru,
Московский университет «Синергия»,
г. Москва, Россия

DEVELOPING DIGITAL COMPETENCIES FOR EDUCATORS IN VOCATIONAL EDUCATION: CHALLENGES AND STRATEGIES

T. A. Shilyaeva

Senior Lecturer,
Moscow University "Synergy",
Moscow, Russia

Abstract. The article addresses the pressing issue of developing digital competencies among teaching staff in vocational educational institutions (VEIs) amid the rapid digitalization of education. It analyzes the main challenges faced by educators and proposes key strategies to enhance their digital literacy and competence. Particular attention is given to the need for establishing systemic support and developing effective models of professional development. The study also outlines practical recommendations for integrating digital tools into teaching practices and ensuring sustainable professional growth in the modern educational environment.

Keywords: digital competencies; teaching staff; vocational educational institution; digitalization of education; professional development; digital technologies.

Цифровая трансформация, охватившая все сферы общественной жизни, предъявляет кардинально новые требования к образованию. Современная система профессионального образования, призванная формировать конкурентоспособных специалистов, не может оставаться в стороне от этих процессов. В этом контексте развитие цифровых компетенций педагогического работника профессиональной образовательной организации становится не просто актуальным трендом, но и насущной необходимостью, определяющей качество подготовки будущих кадров и эффективность образовательного процесса в целом. Настоящая статья посвящена осмыслению сущности, значимости и путей развития цифровых компетенций педагогов в условиях динамично меняющегося социокультурного и технологического ландшафта.

Современный этап развития общества характеризуется повсеместной цифровизацией, которая трансформирует все сферы человеческой деятельности, включая систему профессионального образования. Профессиональные образовательные организации (ПОО) находятся на передовой этой трансформации, поскольку именно они готовят специалистов для рынка труда, который сам претерпевает значительные изменения под воздействием цифровых технологий. В этих условиях критически важным становится уровень цифровых компетенций педагогических работников ПОО. От их способности эффективно использовать цифровые инструменты и технологии зависит качество образовательного процесса, его соответствие современным требованиям и готовность выпускников к успешной профессиональной деятельности.

Однако, несмотря на возрастающую роль цифровых компетенций, многие педагогические работники ПОО сталкиваются с рядом вызовов, связанных с их недостаточным уровнем, отсутствием систематического подхода к развитию, а

также с быстрыми темпами усложнения цифровой среды. Данная статья посвящена анализу этих вызовов и предложению конкретных стратегий для развития цифровых компетенций педагогических работников ПОО.Цифровизация профессионального образования подразумевает не просто использование отдельных цифровых инструментов, но и коренное изменение подходов к организации образовательного процесса. Педагогические работники ПОО сегодня должны владеть навыками:

1. Интеграции цифровых технологий в учебный процесс: это предполагает не только умение работать с электронными учебниками или презентациями, но и способность разрабатывать и проводить занятия с использованием смешанного обучения, онлайн-платформ, интерактивных симуляторов, виртуальной и дополненной реальности.
2. Разработки и использования цифровых образовательных ресурсов (ЦОР): педагоги должны уметь находить, создавать, адаптировать и оценивать качество ЦОР, отвечающих целям обучения и потребностям студентов.
3. Коммуникации и коллаборации в цифровой среде: это включает в себя эффективное взаимодействие со студентами и коллегами посредством онлайн-платформ, форумов, мессенджеров, а также участие в профессиональных сетевых сообществах.
4. Информационной и медиаграмотности: критическое осмысление информации, полученной из различных источников, умение отличать достоверные данные от фейковых, а также безопасное и этичное использование цифровых ресурсов.
5. Цифрового гражданства: понимание правил поведения в онлайн-среде, соблюдение авторских прав, защита личных данных.

Нередко педагогические работники, особенно те, кто давно работает в системе образования, сталкиваются с цифровым разрывом – недостаточным уровнем владения цифровыми технологиями по сравнению с новыми поколениями студентов. Это порождает чувство неуверенности, снижает мотивацию к использованию новых инструментов и может негативно сказываться на качестве преподавания. Кроме того, высокие темпы технологического развития требуют постоянного обновления знаний и навыков, что затруднительно без системной поддержки.

2. Структура цифровых компетенций педагогического работника ПОО

Для эффективного развития цифровых компетенций необходимо четко понимать их структуру. На основе анализа существующих моделей (например, DigCompEdu) можно выделить следующие группы цифровых компетенций, имеющих особую значимость для педагогов ПОО:

- Профессиональное использование цифровых технологий: владение аппаратным и программным обеспечением, сетевыми сервисами, умение решать технические проблемы.
- Цифровая дидактика: способность планировать, организовывать и проводить учебные занятия с использованием цифровых технологий; разрабатывать цифровые учебные материалы; оценивать образовательные результаты студентов в цифровой среде.
- Цифровая коммуникация и коллаборация: эффективное взаимодействие со студентами, коллегами, родителями (при необходимости) в онлайн-формате; участие в профессиональных сообществах.
- Информационная и медиаграмотность: поиск, оценка, управление цифровой информацией; критическое восприятие медиаконтента.
- Цифровая безопасность и этика: защита личных данных, соблюдение правил безопасного поведения в сети, уважение к интеллектуальной собственности.

- Цифровое лидерство и инновации: инициативное внедрение новых цифровых решений, участие в цифровой трансформации образовательной организации, наставничество коллег.

3. Стратегии развития цифровых компетенций

Для преодоления существующих вызовов и повышения уровня цифровых компетенций педагогических работников ПОО необходим комплексный и системный подход. Ключевыми стратегиями могут стать:

3.1. Создание системы непрерывного профессионального развития:

- Разработка индивидуальных образовательных траекторий: Ориентация на потребности и уровень подготовки каждого педагога.
- Использование разнообразных форм обучения: онлайн-курсы, вебинары, мастер-классы, тренинги, стажировки на базе инновационных образовательных организаций, проектная деятельность.
- Акцент на практико-ориентированность: обучение должно быть непосредственно связано с реальной педагогической деятельностью.

3.2. Формирование стимулирующей образовательной среды:

- Поддержка со стороны администрации: создание условий для обучения, оснащение рабочих мест необходимым оборудованием и программным обеспечением, стимулирование использования цифровых технологий.
- Развитие культуры обмена опытом: проведение внутриорганизационных семинаров, мастер-классов, круглых столов, создание профессиональных сетевых сообществ педагогов.
- Наставничество и менторство: привлечение опытных педагогов для поддержки коллег, испытывающих трудности.

3.3. Интеграция цифровых компетенций в систему оценки профессиональной деятельности:

- Разработка четких критериев оценки: включение владения и применения цифровых технологий в показатели эффективности работы педагога.
- Мотивация через профессиональный рост: стимулирование педагогов к развитию цифровых компетенций через карьерное продвижение, участие в грантах, конкурсах.

3.4 Фокус на педагогическом дизайне в цифровой среде:

- Обучение педагогов не только техническим аспектам, но и принципам разработки эффективных цифровых уроков, грамотного использования цифровых инструментов для достижения дидактических целей.

Развитие цифровых компетенций педагогического работника профессиональной образовательной организации является не просто трендом, а насущной необходимостью для обеспечения качества профессионального образования в условиях цифровой трансформации. Преодоление вызовов требует системного подхода, включающего как целенаправленное обучение и профессиональное развитие, так и создание поддерживающей образовательной среды, стимулирующей педагогов к освоению и применению новых технологий. Внедрение предложенных стратегий позволит повысить цифровую грамотность педагогов, обогатить педагогический инструментарий и, как следствие, повысить конкурентоспособность выпускников ПОО на современном рынке труда.

Современный педагог функционирует в среде, где цифровые технологии глубоко интегрированы как в производственные процессы, так и в образовательные практики. Следовательно, формирование и развитие цифровых компетенций становится не дополнительным навыком, а основополагающим условием его профессиональной эффективности. Эти компетенции охватывают несколько ключевых аспектов. Рассмотрим каждый их них более подробно.

Во-первых, это технологическая составляющая, включающая владение аппа-

ратным и программным обеспечением. Педагог ПО должен уверенно работать с персональным компьютером, специализированными профессиональными программами, инструментами для создания мультимедийного контента (графические редакторы, видеоредакторы, программы для 3D-моделирования, в зависимости от профиля обучения), а также с платформами для организации дистанционного обучения и управления учебным процессом. Не менее важна способность быстро осваивать новые, появляющиеся технологии, что требует гибкости мышления и готовности к постоянному обучению [1].

Во-вторых, критически значимой является педагогическая составляющая цифровых компетенций. Она подразумевает умение эффективно интегрировать цифровые ресурсы и методики в учебный процесс, трансформируя традиционные формы занятий. Это включает в себя разработку онлайн-курсов, создание интерактивных заданий, использование вебинаров, симуляторов, виртуальных лабораторий, геймифицированных элементов для повышения вовлеченности обучающихся и достижения лучших образовательных результатов. Педагог должен быть способен не только использовать готовые цифровые продукты, но и создавать авторские материалы, адаптированные под специфику своей дисциплины и потребности студентов.

В-третьих, на первый план выходит коммуникативная и коллаборативная составляющая. Цифровые технологии открывают новые горизонты для взаимодействия. Педагог должен уметь эффективно коммуницировать с обучающимися и коллегами в различных онлайн-средах, участвовать в профессиональных сообществах, организовывать совместную проектную деятельность, используя инструменты для удаленного сотрудничества. Особое значение приобретает цифровая этика – понимание правил безопасного поведения в сети, защита персональных данных, соблюдение авторских прав [2].

Наконец, нельзя игнорировать критическое мышление и информационную грамотность. В условиях информационного изобилия педагог ПО должен уметь не только находить и обрабатывать информацию, но и критически ее оценивать, отличать достоверные сведения от фейковых, формировать у обучающихся аналогичный навык. Он выступает в роли навигатора в цифровом мире, помогая студентам ориентироваться в потоках информации и выстраивать собственную образовательную траекторию.

Формирование и развитие этих компетенций требует системного подхода со стороны образовательной организации. Это предполагает не только материально-техническое обеспечение, но и организацию непрерывного профессионального развития педагогов. Курсы повышения квалификации, вебинары, мастер-классы, стажировки на предприятиях, где активно применяются цифровые технологии, – все это должно стать неотъемлемой частью кадровой политики ПО. Создание внутренней системы обмена опытом, проведение открытых уроков с использованием цифровых инструментов, формирование профессиональных цифровых сообществ внутри организации может значительно ускорить процесс цифровой трансформации педагогической практики.

Профессиональная образовательная организация играет ключевую роль в стимулировании и поддержке этого процесса. Это требует не только обеспечения необходимой технической инфраструктуры и доступа к программному обеспечению, но и систематической организации курсов повышения квалификации, вебинаров, мастер-классов, а также создания условий для обмена опытом внутри педагогического коллектива. Важно формировать культуру непрерывного обучения, где освоение новых цифровых инструментов

и методик воспринимается как естественная часть профессионального роста.

В заключение, развитие цифровых компетенций педагогического работника профессиональной организации – это не разовый акт, а непрерывный процесс адаптации к меняющемуся миру. Педагог, обладающий высоким уровнем цифровой грамотности, становится не просто транслятором знаний, но и активным архитектором образовательной среды, способным вдохновлять, мотивировать и готовить своих обучающихся к успешной профессиональной деятельности в условиях цифрового общества. Инвестиции в цифровое развитие педагогов – это инвестиции в будущее профессионального образования и, как следствие, в экономический и социальный прогресс страны.

Библиографический список

1. Стариченко Б. Е. Цифровизация образования: реалии и проблемы // Педагогическое образование в России. 2020. № 4.
2. Уваров А. Ю., Дворецкая И. В., Заславский И. М., Гейбл. Э., Карлов И. А., Мерцалова Т. А., Сергоманов П. А., Фрумин И. Д. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2019.

© Шиляева Т. А., 2026

УДК 376

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

EDN RNXPBI

Е. А. Шиманская
Е. А. Колодовская

Студентка,
e-mail: evgenia3200@yandex.ru,
кандидат педагогических наук, доцент,
Смоленский государственный университет,
г. Смоленск, Россия

SOME FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE SKILLS OF ADJECTIVE WORD FORMATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

E. A. Shimanskaya
E. A. Kolodovskaya

Student,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Smolensk State University,
Smolensk, Russia

Abstract. This article is devoted to the issue of the skills of word formation of adjectives in children of senior preschool age with general speech underdevelopment. Recently, information has been confirmed that there is an increase in the number of children who have various speech and mental disorders. As a result, younger schoolchildren with general speech underdevelopment (OSU) experience difficulties in the educational process at school. About 60 % of children entering the first grade have oral speech disorders, which are accompanied by difficulties in learning to write and read. Children have special difficulties mastering the system of word formation of adjectives (the formation of adjectives from nouns and other parts of speech using suffixes, prefixes, complex ways of word formation).

Keywords: general speech underdevelopment; word formation; preschool age; speech development; oral speech; features.

Словообразование представляет собой один из механизмов пополнения словарного запаса, формирования грамматического строя речи. Под словообразованием понимается процесс создания новых слов от существующих основ с помощью специальных словообразовательных средств (суффиксов, приставок, их сочетаний). Применительно к именам прилагательным в русском языке выделяются суффиксальный, приставочный, приставочно-суффиксальный способы словообразования, сложение основ. Овладение данными способами является необходимым условием полноценного речевого, языкового развития ребёнка [12, с. 18].

В онтогенезе становление словообразовательных умений протекает поэтапно. По данным А. Н. Гвоздева, уже в возрасте 3 лет 6 месяцев – 4 лет наблюдается активное собственное словообразование в области существительных, прилагательных, глаголов [2, с. 38].

К 5–6 годам дети в норме легко выполняют упражнения на словообразование (от одного корня они способны образовывать различные части речи, в том числе качественные, относительные, притяжательные прилагательные с различными суффиксами). При этом наиболее поздно усваиваются случаи приставочного образования сложных прилагательных,

образования слов суффиксально-префиксальными способами [13, с. 94].

К моменту поступления в школу нормотипично развивающийся ребёнок располагает достаточным уровнем сформированности словообразовательных навыков, позволяющим успешно осваивать школьную программу по русскому языку.

У детей с ОНР процесс словообразования задерживается, затягивается во времени. Словообразовательная система русского языка усваивается ими медленно, неравномерно. Несформированность навыка словообразования проявляется в затруднениях при образовании уменьшительно-ласкательных форм, притяжательных прилагательных, относительных прилагательных от существительных [9, с. 58].

Ошибки детей с ОНР в словообразовании мешают их дальнейшему речевому развитию, ведут к трудностям в освоении родного языка, обеднению словарного запаса, а в школьном возрасте к нарушению письменной речи [6, с. 87].

К типичным ошибкам словообразования имён прилагательных у детей с ОНР относятся: замена одного суффикса другим («соломатая» вместо «соломенная»), использование непродуктивных словообразовательных моделей вместо продуктивных, смешение относительных, притяжательных прилагательных, образование ненормативных форм по аналогии с уже усвоенными моделями («лисиный» вместо «лисий»), отказы от выполнения заданий в связи с незнанием правильного варианта [10, с. 71].

Значительные трудности связаны с недостаточной сформированностью морфемного анализа, дети с ОНР с трудом вычленяют производящую основу, не осознают функцию словообразовательного аффикса, не дифференцируют значения производных прилагательных. Выраженные аграмматизмы проявляются в нарушении простых, словообразовательных моделей, что говорит о системном характере речевого недоразвития [5, с. 74].

Только разносторонний подход позволяет сформировать у детей с общим недоразвитием речи полноценные языковые обобщения, необходимые для правильного словообразовательного оформления производных слов, предупреждения специфических ошибок на письме [7, с. 112].

В основе научно обоснованной методики развития навыков словообразования имен прилагательных лежит онтогенетический принцип, детально изученный в лингвистических исследованиях А. Н. Гвоздева и С. Н. Цейтлин. Согласно нему, последовательность отработки словообразовательных моделей на логопедических занятиях строго соответствует этапам естественного появления этих форм в нормотипичном детском развитии. Работа начинается с наиболее продуктивных, частотных словообразовательных моделей (образование качественных прилагательных с помощью наиболее распространённых суффиксов). Последовательно вводятся относительные прилагательные, образованные от существительных, после чего осуществляется плавный, дозированный переход к притяжательным прилагательным, более сложным приставочно-суффиксальным моделям. Соблюдение строгой словообразовательной иерархии позволяет избежать патологического смешения словообразовательных моделей в сознании школьника [2, с. 210].

На начальном этапе логопедического воздействия первостепенной задачей выступает обучение детей практическому различению словообразовательных аффиксов имён прилагательных, осознанию связи между производящей основой, производным словом. З. Е. Агранович обращает внимание на необходимость использования яркой зрительной опоры, наглядной символики, компенсирующей недостаток речеслуховой памяти у школьников с речевой патологией. Школьникам предлагаются специальные карточки с графическими схемами словообразовательных моделей, опорными вопросами. С помощью серии дидактических игр педа-

гог учит школьников вычленять производящую основу, выделять словообразовательный аффикс, осознавать смысловую связь между однокоренными словами. При отработке лексического материала дети образуют прилагательные от существительных («лес – лесной», «дерево – деревянный»), от глаголов («висеть – висячий»), закрепляют словообразовательные модели в речевой практике [1, с. 45].

Внимание в коррекционном процессе уделяется образованию имён прилагательных с помощью различных словообразовательных моделей, вызывающих наибольшие затруднения у детей. Ведущие специалисты в области логопедии Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина предлагают объединять работу над словообразовательными моделями с развитием лексического запаса. Ребёнку необходимо одновременно удерживать в памяти значение производящей основы, функцию словообразовательного аффикса, семантику производного слова. Логопед моделирует ситуации, требующие образования прилагательных, сопровождает их вопросами: «Какой сок? – Морковный. Из чего сделан стол? – Стол деревянный. Чья нора? – Лисья нора». Такой подход позволяет сформировать навык осознанного применения словообразовательных моделей в самостоятельных высказываниях [11, с. 118].

Формирование навыков образования прилагательных с противоположным значением выделяется в самостоятельное направление работы, требующее тщательной дифференциации словообразовательных аффиксов. По данным Н. В. Нищевой, методика контрастного сопоставления производных, производящих слов даёт наиболее стабильный коррекционный эффект. В ходе выполнения словообразовательных упражнений школьники сравнивают значения однокоренных прилагательных, опираются на наглядный материал («добрый – недобрый», «большой – небольшой», «весёлый – невесёлый»). При переходе к более сложным моделям задания усложняются, детей учат образовывать сложные прилагательные, прилагательные с несколькими аффиксами. Педагог организует устное проговаривание, визуальный морфемный анализ, обучает детей находить корень, выделять словообразовательный аффикс, определять его значение [8, с. 215].

Процесс развития навыков словообразования обязательно интегрируется с обучением грамоте, профилактикой дисграфии. В прикладных исследованиях В. И. Городиловой доказано, что любые устные упражнения по словообразованию должны систематически подкрепляться письменными заданиями. На логопедических занятиях активно применяются приёмы вставки пропущенных суффиксов, приставок прилагательных в деформированный текст, конструирование словообразовательных цепочек из слов, предложенных в начальной форме. Детям предлагается найти, самостоятельно исправить неверно образованные прилагательные. Выполнение подобных письменных упражнений способствует формированию морфемной зоркости, развивает функцию внутреннего контроля, помогает учащимся осознанно применять словообразовательные модели [4, с. 142].

Закрепление сформированных навыков словообразования переносится в самостоятельную связную речь ребенка. В работах В. П. Глухова доказывается, что изолированное заучивание словообразовательных моделей не приносит стойкого результата без активной коммуникативной практики. На завершающих этапах работы логопед использует методы пересказа текстов описательного характера, стимулирует составление развернутых рассказов-описаний по предметным картинкам, многофигурным сюжетным полотнам. Учащихся учат осознанно вводить в свои высказывания разнообразные производные прилагательные, обогащать словарь признаков, тренировать их правильное словообразовательное оформле-

ние в непрерывном речевом потоке. Планомерное применение описанных методов позволяет компенсировать дефицит лексико-грамматических средств у детей, создавать базу для успешного освоения школьной программы [3, с. 98].

Таким образом, развитие навыков словообразования имён прилагательных у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи требует системной, поэтапной, научно обоснованной логопедической работы, направленной на усвоение словообразовательных моделей, формирование полноценных языковых обобщений. Специфика нарушений словообразования у детей определяется системным характером речевого недоразвития, недостаточностью морфемного анализа, трудностями дифференциации словообразовательных аффиксов, смешением словообразовательных моделей. Эффективность коррекционного воздействия обеспечивается опорой на онтогенетический принцип, последовательной отработкой моделей образования качественных, относительных, притяжательных прилагательных, использованием наглядности, игровых приёмов, включением производных прилагательных в связные высказывания, обязательной связью устных упражнений с письменными заданиями. Большое значение имеет перенос сформированных словообразовательных навыков в самостоятельную связную речь ребёнка, потому что в условиях активного речевого употребления становится возможным закрепление правильных словообразовательных моделей, предупреждение стойких аграмматизмов в устной, письменной речи.

Библиографический список

1. Агранович З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. СПб.: Детство-Пресс, 2003. 128 с.
2. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс, 2007. 472 с.
3. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: АРКТИ, 2004. 168 с.
4. Городилова В. И., Кудрявцева М. З. Чтение и письмо: сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения. СПб.: Дельта, 1997. 384 с.
5. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: Союз, 2001. 224 с.
6. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб.: Союз, 1999. 160 с.
7. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1968. 367 с.
8. Нищева Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. СПб.: Детство-Пресс, 2007. 528 с.
9. Туманова Т. В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2003. № 6. С. 56–63.
10. Туманова Т. В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2001. № 1. С. 69–76.
11. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2008. 224 с.
12. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с
13. Цейтлин С. Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи. М.: ВЛАДОС, 2000. 240 с.

© Шиманская Е. А., Колодовская Е. А., 2026

УДК 811.161.1:81’33:37.02

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ МЕДИАМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

EDN LHLVYL

Л. Е. Шокотько

Кандидат филологических наук, доцент,
Донецкий государственный медицинский
университет имени М. Горького Министерства
здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

METHODOLOGICAL SOLUTIONS FOR USING AUTHENTIC MEDIA MATERIALS IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES IN HIGHER EDUCATION

L. E. Shokotko

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor,
Donetsk State Medical University
named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article examines the use of authentic media materials in Russian language classes in the higher education system. Their methodological value for the development of students' speech, analytical and sociocultural competencies is substantiated. The principles of text selection, forms of educational work, ways of integrating media content into classes and conditions for the formation of conscious knowledge of modern Russian in academic practice are described.

Keywords: media materials; Russian; language; pedagogy; students; authenticity; communication; methodology; text; competencies; discourse; learning.

Введение. Использование аутентичных медиаматериалов на занятиях по русскому языку становится важным направлением педагогики высшей школы, поскольку современное языковое образование ориентируется на связь учебного содержания с реальными коммуникативными практиками, из-за чего студенту необходимо не только знать нормы русского языка, но и понимать, как язык функционирует в медиасреде, публичном общении, профессиональной коммуникации и повседневном цифровом взаимодействии, а потому аутентичные медиаматериалы позволяют приблизить учебную ситуацию к реальной речевой действительности [1, с. 40].

Под аутентичными медиаматериалами понимаются тексты, созданные не специально для учебных целей, а для реального общения с аудиторией и к ним относятся новостные заметки, интервью, репортажи, подкасты, видеолекции, образовательные публикации, рекламные сообщения, комментарии, блоги, рецензии и научно-популярные статьи, а их методическая ценность заключается в том, что они демонстрируют живую динамику русского языка, разнообразие жанров, стилистических регистров, коммуникативных стратегий и способов взаимодействия автора с адресатом [2, с. 43].

В педагогике высшей школы обращение к аутентичным медиаматериалам связано с компетентностным подходом, потому что работа с такими текстами формирует языковую, речевую, коммуникативную, медиалингвистическую и социокультурную компетенции, в связи с чем студент учится воспринимать текст не как изолированную грамматическую кон-

струкцию, а как часть определенной ситуации общения, то есть он анализирует цель автора, предполагаемую аудиторию, жанровую форму, композицию, лексику, синтаксис, средства оценки и способы аргументации, благодаря чему изучение русского языка приобретает практический и исследовательский характер [3, с. 32].

Одним из ключевых методических вопросов является отбор медиаматериалов, потому что преподавателю необходимо учитывать уровень подготовки студентов, образовательные цели занятия, жанровую сложность текста, нормативность речи, объём материала и его тематическую уместность, причём аутентичный текст не должен быть случайным примером из медиасреды, так как он должен иметь ясный дидактический потенциал: демонстрировать определенное языковое явление, содержать материал для анализа стилистики, позволять обсуждать речевые нормы или развивать навыки аргументированного высказывания [4, с. 163].

Важным критерием отбора выступает языковая репрезентативность, поскольку медиаматериал должен показывать характерные особенности современного русского языка, то есть употребление общественно значимой лексики, разговорных элементов, терминов, заимствований, фразеологизмов, синтаксических моделей, средств связности и оценочных конструкций, причём необходимо избегать перегруженности текста случайными ошибками, чрезмерной фрагментарностью или низкой речевой культурой, если только их анализ не является специальной учебной задачей, но баланс между естественностью и методической пригодностью определяет эффективность материала [1, с. 41].

Работа с аутентичными медиаматериалами может строиться в три этапа [2, с. 44]. На предтекстовом – преподаватель активизирует фоновые знания студентов, вводит ключевые понятия, объясняет жанровый контекст, предлагает прогнозирование содержания по заголовку, иллюстрации или ключевым словам, в связи с чем данный этап помогает снять возможные трудности восприятия и сформировать учебную установку, но при этом важно не подменять анализ готовым объяснением, а направить внимание студентов на те языковые и коммуникативные признаки, которые будут значимы в дальнейшем [3, с. 33].

Текстовый этап предполагает непосредственное чтение, слушание или просмотр материала с выполнением аналитических заданий, то есть студенты выделяют тему, основную мысль, микротемы, ключевые слова, средства связи, фактическую информацию, оценочные элементы и аргументы, в связи с чем при работе с аудио- и видеоматериалами добавляется анализ интонации, темпа речи, пауз, невербальных компонентов и взаимодействия устной речи с визуальным рядом и данный подход развивает комплексное восприятие текста и показывает, что медиакоммуникация часто является поликодовой [4, с. 164].

Послетекстовый этап направлен на интерпретацию, обсуждение и продуктивную речевую деятельность, то есть студенты формулируют выводы, пересказывают материал в другом жанре, составляют аннотацию, пишут комментарий, готовят устное сообщение, редактируют фрагмент или создают собственный медиатекст по аналогичной модели, в связи с чем именно на данном этапе происходит переход от понимания к активному использованию языковых средств и для педагогики высшей школы особенно важно, чтобы студент не только воспроизводил информацию, но и осознанно преобразовывал её [1, с. 42].

Эффективным методическим решением является жанровое моделирование, в рамках которого преподаватель предлагает один аутентичный материал и организует его переработку в разные форматы – академическое резюме, новостную заметку, образовательный пост, устное выступление, деловое сообщение или рецензию, в связи с чем обозначенное задание показы-

вает зависимость языкового выбора от цели, адресата и ситуации общения, поскольку студенты видят, что русский язык функционирует как гибкая система средств, позволяющая создавать тексты различной степени официальности, эмоциональности и информативности [2, с. 45].

Не менее значимым является сравнительный анализ медиаматериалов, то есть студенты сопоставляют тексты на одну тему, но созданные для разных аудиторий или платформ и также они определяют различия в заголовках, композиции, лексике, аргументации, авторской позиции и степени диалогичности, так как сравнение формирует критическое мышление и медиаграмотность, поскольку обучающиеся начинают понимать, что медиатекст всегда представляет собой результат отбора, структурирования и языкового оформления информации и данное умение важно для академической и профессиональной коммуникации [3, с. 34].

Аутентичные медиаматериалы позволяют продуктивно работать с нормами русского языка, а потому на занятиях можно анализировать случаи удачного и неудачного словоупотребления, стилистической уместности, речевой избыточности, нарушений логики, неточности цитирования или смешения регистров, но такая работа должна быть не карательной, а исследовательской, то есть студенты не просто находят ошибки, а объясняют их причины, предлагают варианты редактирования и оценивают коммуникативный эффект исправлений, что развивает языковое чутье и профессиональную ответственность [4, с. 165].

Особую роль играет использование цифровых ресурсов, потому что электронные медиаплатформы, корпуса русского языка, словари, справочные порталы, сервисы совместного комментирования и образовательные среды позволяют организовать работу с медиаматериалами интерактивно, в связи с чем студенты могут размечать текст, выделять лексические группы, комментировать аргументацию, создавать глоссарии, собирать мини-корпуса и представлять результаты анализа, причём преподаватель должен формировать навыки корректной работы с источниками, ссылками и авторским текстом [1, с. 43].

Методическая организация занятий требует учёта возможных трудностей, потому что аутентичные материалы могут содержать сложные культурные отсылки, сокращения, разговорные формы, неоднозначные оценки, неполную информацию и специфическую терминологию, из-за чего преподавателю важно дозировать материал, адаптировать задания, но не упрощать сам текст до искусственности и поддержка может выражаться в комментариях, словарях, предварительных вопросах, схемах анализа и образцах выполнения, а постепенное усложнение заданий обеспечивает устойчивое развитие языковой самостоятельности студентов [2, с. 45].

Оценивание работы с медиаматериалами должно включать не только проверку понимания содержания, но и анализ качества речевого действия и критериями могут быть точность выделения основной информации, корректность языкового анализа, умение объяснять стилистический выбор, аргументированность интерпретации, нормативность собственной речи, жанровая уместность созданного текста и самостоятельность выводов, а перспективными формами контроля являются портфолио, аналитические комментарии, редакторские задания, устные защиты и групповые проекты [3, с. 35].

Таким образом, аутентичные медиаматериалы обладают высоким образовательным потенциалом в преподавании русского языка в высшей школе, поскольку они соединяют языковую теорию с реальными коммуникативными практиками, развивают аналитическое чтение, медиаграмотность, речевую культуру и способность создавать тексты для разных ситуаций, в связи с чем методически продуманное ис-

пользование медиаконтента делает занятие более содержательным, мотивирующим и профессионально ориентированным, в результате чего русский язык изучается как живая система общественного взаимодействия [4, с. 166].

Заключение. Использование аутентичных медиаматериалов на занятиях по русскому языку способствует обновлению методики высшей школы и приближает обучение к реальным коммуникативным условиям, вследствие чего данные материалы развивают языковую наблюдательность, медиаграмотность, критическое мышление и речевую самостоятельность студентов, в связи с чем эффективность работы обеспечивается продуманным отбором текстов, поэтапной организацией анализа, жанровым моделированием, цифровыми инструментами и системным оцениванием результатов учебной деятельности.

Библиографический список

1. Аудиовизуальный язык прямого телевизионного включения в рыночной экономике СМИ / Л. Е. Шокотько, О. В. Подолина, Е. А. Кононова [и др.] // Социально-экономические, политико-правовые парадигмы современности : материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 17 июля 2023 года. – Москва : Концепция, 2023. – С. 40–43.
2. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
3. Карпий, С. В. Лингвостилистические особенности противоборствующего дискурса медиасистемы ДНР: телевизионный сегмент / С. В. Карпий // Наука и образование в условиях мировой нестабильности: проблемы, новые этапы развития : материалы II Международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 30 апреля 2022 года / Национальный исследовательский институт дополнительного профессионального образования. – Т. 3 (часть 3). – Ростов-на-Дону : Манускрипт, 2022. – С. 32–39.
4. Карпий, С. В. «Эфир» и «вещание»: этимология, сущность, характеристика понятий / С. В. Карпий, Х. Ю. Д. Ашур // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2020. – Т. 25, № 1. – С. 163–167.

© Шокотько Л. Е., 2026

УДК 378.016:811.111'243:378.147.3

ОБУЧЕНИЕ СОЗДАНИЮ АКАДЕМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В УСЛОВИЯХ МЕДИАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

EDN YVKTGQ

Л. Е. Шокотько

Кандидат филологических наук, доцент,
Донецкий государственный медицинский
университет имени М. Горького Министерства
здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

TEACHING THE CREATION OF ACADEMIC TEXTS IN RUSSIAN IN THE CONTEXT OF THE MEDIATIZATION OF EDUCATION

L. E. Shokotko

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor,
Donetsk State Medical University
named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article discusses teaching the creation of academic texts in Russian in the context of the mediatization of higher education. The methodological principles of the formation of academic writing, the role of digital platforms, media texts and interactive feedback are analyzed. The article substantiates the need to integrate language, genre, research and media communication training of students for the development of their professional writing competence in a modern university educational environment effectively.

Keywords: pedagogy; mediatization; academic writing; Russian language; university; text; competence.

Введение. Современная педагогика высшей школы развивается в условиях активной медиатизации образования, при которой учебная, научная и профессиональная коммуникация всё чаще осуществляется посредством цифровых платформ, электронных библиотек, образовательных порталов, видеоконференций, систем управления обучением и сетевых научных сообществ, поэтому в данных условиях обучение созданию академических текстов на русском языке приобретает особое значение, в связи с чем академический текст становится не только формой контроля знаний, но и инструментом включения студента в исследовательскую культуру университета, то есть через аннотацию, эссе, реферат, доклад, тезисы, статью и выпускную квалификационную работу обучающийся осваивает способы научного мышления, аргументации, доказательства и профессиональной самопрезентации [1, с. 31].

Медиатизация образования меняет традиционное понимание академического письма, то есть, если ранее оно преимущественно связывалось с печатным научным текстом, то сегодня студент работает с электронными публикациями, цифровыми базами данных, онлайн-журналами, мультимедийными презентациями, научно-популярными платформами и академическими профилями, из-за чего обучение письму должно учитывать не только языковые нормы, но и медиасреду функционирования текста, а потому академическое высказывание существует в системе гиперссылок, электронного цитирования, визуального сопровождения, цифровой навигации и быстрой экспертной оценки, что требует от студента умения создавать логически выстроенный, достоверный, корректно оформленный и коммуникативно уместный текст [2, с. 101].

Обучение академическому письму на русском языке в вузе должно опираться на

системный подход, так как его основными компонентами являются языковая грамотность, жанровая компетентность, владение научным стилем, исследовательская культура, информационная грамотность и способность к редактированию, потому что недостаточно требовать от студентов написания реферата или статьи без предварительного освоения структуры, функций и языковых средств академического текста, из-за чего преподавателю необходимо организовать пошаговое обучение, то есть от анализа образцов к созданию отдельных фрагментов, от фрагментов к целостному тексту, от первичного варианта к редактированию и публичному представлению результата [5, с. 43].

Первым этапом является формирование представления о жанровой природе академического текста, поскольку студенты должны понимать, чем различаются конспект, аннотация, рецензия, тезисы, научная статья, эссе и исследовательский проект, так как каждый жанр имеет собственную цель, композицию, степень аргументированности, способы выражения авторской позиции и правила оформления источников. Например, аннотация в данной парадигме требует сжатой передачи содержания и результатов, рецензия предполагает оценку и аргументацию [5, с. 46], а статья включает постановку проблемы, анализ литературы, методологию, результаты и выводы, в связи с чем освоение жанровых моделей позволяет студентам избежать хаотичности письма и увидеть текст как организованную систему [5, с. 54].

Вторым этапом становится развитие навыков работы с источниками, благодаря чему в условиях медиатизации студент получает доступ к большому количеству информации, однако не всегда способен оценить её качество, потому что обучение академическому письму должно включать поиск научных публикаций, различение научных, учебных и популярных источников, проверку авторства, даты, издательской репутации и релевантности материала, а потому особое внимание необходимо уделять культуре цитирования, в связи с чем студент должен уметь вводить цитату в собственный текст, пересказывать чужую мысль без искажения смысла, оформлять ссылки, избегать плагиата и отделять собственные выводы от заимствованных положений [1, с. 32].

Третий этап связан с освоением логико-композиционной структуры академического текста, поскольку студенты часто испытывают трудности не из-за отсутствия материала, а из-за неумения организовать его в последовательное рассуждение, а потому эффективными являются задания на составление плана, формулирование темы, проблемы, цели, задач, объекта, предмета и выводов исследования, вследствие чего важно обучать построению абзаца как смысловой единицы: каждый абзац должен содержать микротему, развитие мысли, аргумент или пример и связь с общей логикой текста, поэтому работа с композиционными схемами помогает студенту видеть взаимосвязь введения, основной части и заключения [2, с. 102].

Четвёртым этапом является формирование языковых навыков научного стиля, потому что академический текст на русском языке требует точности, логичности, терминологической корректности, нейтральности и связности, так как в учебной практике целесообразно использовать упражнения на замену разговорных конструкций научными, устранение неоправданной эмоциональности, редактирование тавтологии, уточнение терминов, преобразование простых высказываний в аргументированные формулировки, в связи с чем особое внимание следует уделять средствам связи: таким образом, следовательно, вместе с тем, во-первых, кроме того, по мнению исследователя, анализ показывает [5, с. 44].

Медиатизация образования усиливает значение цифровых инструментов в обучении академическому письму, потому что электронные образовательные платформы позволяют размещать инструкции,

образцы, критерии оценивания, материалы для самостоятельной работы и комментарии к текстам и в данной парадигме электронные библиотеки и научные базы расширяют доступ к источникам, но цифровые средства должны использоваться не как внешнее дополнение, а как часть методически продуманной системы обучения [5, с. 55].

Особую роль играет обратная связь, из-за того, что в традиционной модели студент часто получает оценку уже после завершения текста, когда исправление ошибок не становится полноценным этапом обучения, в связи с чем более продуктивной является формирующая обратная связь, предоставляемая на разных стадиях письма, то есть при выборе темы, составлении плана, подготовке черновика, оформлении ссылок и редактировании окончательного варианта, а потому комментарии преподавателя должны быть конкретными, развивающими и ориентированными на действие [1, с. 33].

Важным методическим решением является использование медиатекстов как материала для обучения академическому письму, вследствие чего студенты могут анализировать научно-популярные статьи, образовательные подкасты, видеолекции, цифровые презентации и публикации научных сообществ, переводя их содержание в академический формат, так как, например, после просмотра лекции обучающиеся составляют тезисы, затем аннотацию, затем критический комментарий и, наконец, мини-статью с опорой на дополнительные источники [2, с. 102].

Не менее значима практика «превью», или взаимного рецензирования, потому что в условиях университетского обучения она помогает студентам увидеть текст глазами читателя и осознать критерии качества академического письма и для эффективности взаимной оценки необходимо использовать чёткие рубрики: соответствие теме, ясность цели, логика структуры, доказательность, корректность источников, языковая точность, оформление и выводы, вследствие чего рецензирование чужого текста способствует развитию собственной редакторской компетентности, так как студент учится замечать типичные ошибки, формулировать рекомендации и применять их к своей работе [5, с. 45].

Обучение созданию академических текстов должно быть связано с будущей профессиональной деятельностью студентов, а потому для педагогических, филологических, социальных, технических и иных направлений подготовки академическое письмо имеет разные прикладные формы, в связи с чем будущий педагог пишет методическую разработку и аналитический отчёт, филолог – рецензию и научную статью, специалист в сфере коммуникаций – исследовательский обзор и медиапроект, из-за чего универсальные принципы академического письма следует сочетать с профессионально ориентированными заданиями, что повышает мотивацию студентов и показывает практическую значимость владения русским научным текстом [5, с. 56].

Оценивание академических текстов в условиях медиатизации должно быть прозрачным и критериальным, так как критерии могут включать раскрытие темы, научную обоснованность, композиционную целостность, аргументацию, работу с источниками, языковую грамотность, оригинальность, соблюдение жанра и корректность цифрового оформления, поскольку важно оценивать не только итоговый продукт, но и процесс его создания, то есть поиск информации, планирование, черновое письмо, редактирование, реакцию на обратную связь и способность к самооценке, из-за чего данный подход формирует у студентов ответственность за текст как результат интеллектуальной и коммуникативной деятельности [5, с. 45].

Таким образом, обучение созданию академических текстов на русском языке в условиях медиатизации образования требует обновления методических подходов

высшей школы, так как оно должно объединять традиции культуры научной речи с возможностями цифровой образовательной среды [5, с. 57]. Эффективная модель включает жанровый анализ, поэтапное письмо, работу с источниками, формирующую обратную связь, взаимное рецензирование, использование медиатекстов и критериальное оценивание, в результате чего студент осваивает академическое письмо как инструмент исследования, профессионального развития и полноценного участия в современной научно-образовательной коммуникации [2, с. 101].

Заключение. Обучение созданию академических текстов на русском языке в медиатизированной высшей школе требует комплексной методики, объединяющей языковую, жанровую, информационную и цифровую подготовку, в связи с чем эффективность достигается через поэтапное письмо, анализ образцов, работу с источниками, обратную связь и критериальное оценивание и данный подход развивает научное мышление, письменную культуру и профессиональную самостоятельность студентов.

Библиографический список

1. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
2. Карпий, С. В. Вещание как сфера функционирования медиалингвистики / С. В. Карпий, Г. А. Игнатенко // Мировые исследования в области естественных и технических наук : материалы VI Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 30 апреля 2023 года. – Ставрополь : Параграф, 2023. – С. 31–33.
3. Карпий, С. В. Печать Донбасса в 1919–1932 гг. / С. В. Карпий // Меди@льманах. – 2022. – № 3 (110). – С. 85–92.
4. Карпий, С. В. Прямое включение как специфический телеформат / С. В. Карпий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2019. – № 4. – С. 101–102.
5. Развитие высшего образования сегодня / Г. А. Игнатенко, А. В. Борота, А. П. Кухто, Н. К. Базиян-Кухто // Торсуевские чтения : научно-практический журнал по дерматологии, венерологии и косметологии. – 2022. – № 1 (35). – С. 54–57.

© Шокотько Л. Е., 2026

УДК 811.161.1:81’33:37.02

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО МОДУЛЯ «РУССКИЙ ЯЗЫК И МЕДИАДИСКУРС» ДЛЯ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

EDN XUFNXQ

А. В. Якобчук

Старший преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

DESIGNING AN INTERDISCIPLINARY MODULE “RUSSIAN LANGUAGE AND MEDIA DISCOURSE” FOR NON-PHILOLOGICAL AREAS

A. V. Yakobchuk

Senior Lecturer,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article discusses the design of the interdisciplinary module "Russian language and media discourse" for students of non-philological areas of higher education. The necessity of integrating language training, media literacy and professional communication is substantiated. The objectives, content blocks, educational technologies and evaluation tools of the module are proposed, focused on the development of speech culture, critical analysis of media texts and responsible student participation in the modern information environment of the university.

Keywords: Russian; language; media discourse; media communication; pedagogy; module; students; competencies; media text; literacy; communication; education.

Введение. Современная высшая школа ориентируется на подготовку специалиста, способного не только владеть профессиональными знаниями, но и эффективно действовать в сложной информационно-коммуникативной среде, в связи с чем для студентов нефилологических направлений русский язык часто воспринимается как вспомогательная дисциплина, связанная преимущественно с нормами письменной и устной речи, но цифровая медиасреда требует более широкого понимания языковой подготовки, так как будущий инженер, экономист, менеджер, педагог, специалист в области информационных технологий или естественных наук должен уметь создавать тексты для разных аудиторий, интерпретировать медиасообщения, критически оценивать источники, аргументированно представлять результаты деятельности и соблюдать нормы профессиональной речевой этики [1, с. 43].

В данных условиях актуальным становится проектирование междисциплинарного модуля *«Русский язык и медиадискурс»*, который может быть включен в образовательные программы нефилологических направлений как часть курса русского языка и культуры речи, академического письма, профессиональной коммуникации или медиаграмотности [4, с. 63]. Междисциплинарность модуля определяется соединением лингвистики, педагогики, теории коммуникации, медиалингвистики, риторики, цифровой грамотности и профессионально ориентированного обучения и данный подход позволяет рассматривать русский язык не только как систему норм, но и как инструмент социального, академического и профессионального взаимодействия [2, с. 32].

Цель модуля состоит в формировании у студентов способности анализировать и создавать медиатексты на русском языке с учетом жанра, адресата, коммуникативной цели, канала распространения и профессионального контекста и достижение данной цели предполагает решение нескольких задач – актуализацию знаний о нормах современного русского литературного языка, освоение базовых понятий медиадискурса, развитие навыков критического чтения и интерпретации медиасообщений, формирование умений редактировать тексты, обучение созданию информационных, аналитических и презентационных материалов, воспитание ответственности за публичное речевое поведение [3, с. 208].

Содержательная структура модуля может включать четыре взаимосвязанных блока [4, с. 62]. Первый – нормативно-речевой – направлен на повторение и углубление знаний о лексических, грамматических, стилистических и орфографических нормах русского языка, в связи с чем особое внимание уделяется типичным нарушениям, возникающим в цифровой коммуникации, то есть речевой избыточности, неоправданным заимствованиям, смешению стилей, неточному словоупотреблению, слабой логике высказывания, а потому для студентов нефилологических направлений важно показать практическую значимость нормы, потому что грамотный текст повышает доверие к специалисту, улучшает восприятие профессиональной информации и снижает риск коммуникативных ошибок [4, с. 60].

Второй блок посвящён теоретическим основам медиадискурса, в рамках которого студенты знакомятся с понятиями медиатекста, медиажанра, адресата, коммуникативной стратегии, поликодового сообщения, интертекстуальности, оценочности и речевого воздействия, а также рассматриваются особенности новостных заметок, интервью, экспертных комментариев, научно-популярных публикаций, рекламных сообщений, постов, подкастов и видеопрезентаций, в связи с чем важно не перегружать студентов специальной терминологией, а отбирать те понятия, которые необходимы для анализа реальных текстов и самостоятельной коммуникативной практики [1, с. 44].

Третий блок имеет аналитико-интерпретационный характер, так как он строится на работе с аутентичными медиатекстами, связанными с профессиональными областями студентов, поскольку обучающиеся анализируют структуру сообщений, заголовки, ключевые слова, аргументацию, фактическую и оценочную информацию, способы привлечения внимания, стилистическую уместность и языковые средства воздействия, например, студенты технических направлений могут рассматривать научно-популярные материалы о технологиях, студенты экономических направлений – аналитические обзоры и деловые публикации, будущие педагоги – образовательные медиатексты и данный подбор материалов обеспечивает мотивацию и профессиональную направленность обучения [2, с. 33].

Четвертый блок ориентирован на продуктивную речевую деятельность, так как студенты создают собственные тексты – аннотацию, информационное сообщение, экспертный комментарий, презентационный текст, образовательный пост, сценарий устного выступления или краткий аналитический обзор, в связи с чем каждое задание должно сопровождаться этапами планирования, написания, редактирования и рефлексии и обязательным элементом становится обоснование речевого выбора, то есть студент объясняет, почему выбран определенный жанр, какие языковые средства соответствуют адресату и каким образом текст достигает коммуникативной цели [3, с. 209].

Методическая организация модуля должна опираться на активные образовательные технологии, потому что эффективными являются кейс-метод, проектное обучение, групповое редактирование, дискуссия, анализ ошибок, работа с цифровыми корпусами и создание медиапо-

ртфолио, а потому кейс-метод позволяет рассматривать реальные коммуникативные ситуации: неудачное публичное сообщение, сложный профессиональный текст, спорный заголовок, некорректную презентацию данных, в связи с чем студенты выявляют проблему, предлагают варианты исправления и аргументируют решения, поскольку проектная работа даёт возможность создать целостный медиапродукт, связанный с будущей профессией [4, с. 64].

Особое значение имеет цифровая образовательная среда, поскольку электронные платформы позволяют размещать материалы, организовывать обсуждения, проводить взаимное рецензирование и хранить результаты работы и сервисы совместного редактирования помогают студентам видеть процесс улучшения текста, а не только конечный вариант [1, с. 46]. Электронные словари, справочные ресурсы и корпуса русского языка используются для проверки словоупотребления, сочетаемости, стилистической принадлежности и частотности языковых единиц, причём преподаватель должен формировать критическое отношение к автоматическим средствам проверки, поскольку они не всегда учитывают жанр, контекст и коммуникативную задачу [1, с. 45].

Оценивание результатов освоения модуля целесообразно строить на сочетании текущего и итогового контроля, поскольку текущие задания могут включать анализ медиатекста, редактирование фрагмента, комментарий к речевой ошибке, составление заголовков, переработку текста для другой аудитории. Итоговой формой может стать медиапортфолио или мини-проект, включающий созданный студентом медиатекст и аналитическое пояснение. Критериями оценки выступают нормативность речи, жанровая уместность, логичность структуры, точность аргументации, корректность работы с источниками, учёт адресата и качество редактирования [2, с. 34].

Проектирование модуля требует учёта специфики нефилологических направлений, в связи с чем преподавателю важно связывать задания с будущей профессиональной деятельностью студентов, избегая чрезмерной абстрактности и в данной связи для инженерных специальностей акцент может быть сделан на объяснении сложной информации доступным языком, для экономических – на аналитическом письме и презентации данных, для медицинских и естественно-научных – на точности терминологии и научно-популярном изложении, для управленческих – на публичной коммуникации, деловой переписке и репутационном тексте, в связи с чем представленная вариативность делает модуль гибким и адаптируемым [3, с. 210].

Внедрение модуля *«Русский язык и медиадискурс»* способствует повышению статуса языковой подготовки в нефилологическом образовании, то есть студенты начинают воспринимать русский язык как инструмент профессионального успеха, а не только как учебную дисциплину общего цикла и междисциплинарный характер модуля в данном аспекте позволяет формировать комплекс компетенций, то есть речевую грамотность, медиакритическое мышление, способность к публичному высказыванию, навыки редактирования и культуру цифрового общения и данные результаты соответствуют задачам современной педагогики высшей школы, ориентированной на практическую значимость, самостоятельность и ответственность обучающихся [4, с. 62].

Заключение. Междисциплинарный модуль *«Русский язык и медиадискурс»* расширяет возможности языковой подготовки студентов нефилологических направлений, так как он соединяет нормы современного русского языка, анализ медиатекстов, профессиональную коммуникацию и цифровую грамотность, а проектирование модуля на основе кейсов, проектов и медиапортфолио обеспечивает практиче-

скую направленность обучения и данный подход формирует речевую культуру, критическое мышление и готовность студентов к ответственному участию в современной медиасреде.

Библиографический список

1. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
2. Карпий, С. В. Лингвостилистические особенности противоборствующего дискурса медиасистемы ДНР: телевизионный сегмент / С. В. Карпий // Наука и образование в условиях мировой нестабильности: проблемы, новые этапы развития : материалы II Международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 30 апреля 2022 года / Национальный исследовательский институт дополнительного профессионального образования. – Т. 3 (часть 3). – Ростов-на-Дону : Манускрипт, 2022. – С. 32–39.
3. Карпий, С. В. Прямое включение как самостоятельная фундаментальная единица эфирного пространства / С. В. Карпий // Донецкие чтения 2018: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы III Международной научной конференции, Донецк, 25 октября 2018 года / под общей редакцией С. В. Беспаловой. – Т. 4. – Донецк : Донецкий национальный университет, 2018. – С. 208–210.
4. Карпий, С. В. Прямое телевизионное включение в контексте трансформации репортажа: проблематика классификации / С. В. Карпий // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. – 2019. – № 3. – С. 60–67.

© Якобчук А. В., 2026

УДК 378.016:811.111'243:378.147.3

РУССКИЙ ЯЗЫК И МЕДИАКОММУНИКАЦИИ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПРОЕКТАХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

EDN XUIVPX

А. В. Якобчук

Старший преподаватель,
Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Донецк, ДНР, Россия

RUSSIAN LANGUAGE AND MEDIA COMMUNICATIONS IN INTERDISCIPLINARY HIGHER EDUCATION PROJECTS

A. V. Yakobchuk

Senior Lecturer,
Donetsk State Medical University named after M. Gorky,
Ministry of Health of the Russian Federation,
Donetsk, DPR, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis of an interdisciplinary approach in higher school pedagogy through the implementation of joint projects in the field of the Russian language and media communications. The didactic possibilities of project-based learning for the formation of professional competencies of future specialists are investigated. The author substantiates the importance of integrating linguistic knowledge and digital skills in the modern educational paradigm. The emphasis is on developing students' communicative plasticity, critical thinking and the ability to create high-quality media content in the official language.

Keywords: pedagogy; university; interdisciplinarity; project-based learning; Russian language; media communications; competencies; integration; digital environment; higher education; student; content; communication; methodology; professionalism.

Введение. Современная образовательная парадигма высшей школы характеризуется переходом от узкоспециализированной подготовки к формированию широкого спектра интегративных компетенций, поскольку в условиях стремительного развития информационного общества и цифровой среды педагогика высшей школы сталкивается с необходимостью поиска новых форм организации учебного процесса, которые могли бы адекватно отвечать запросам рынка труда, а потому одной из наиболее эффективных моделей такого обучения становится междисциплинарное проектирование, объединяющее фундаментальную филологическую подготовку по русскому языку с практическими навыками в области медиакоммуникаций и междисциплинарность в данном контексте рассматривается не просто как сумма знаний из разных областей, а как создание нового синтетического поля профессиональной деятельности, где язык выступает и объектом изучения, и главным инструментом создания смыслов в цифровом пространстве [1, с. 43].

Актуальность интеграции русского языка и медиакоммуникаций обусловлена тем, что сегодня любая профессиональная деятельность, будь то наука, управление, бизнес или культура, требует высокого уровня владения коммуникативными технологиями, из-за чего русский язык в университетской среде перестаёт быть лишь дисциплиной гуманитарного цикла и трансформируется в базис медиакультуры, а междисциплинарные проекты позволяют студентам увидеть живое функционирование языковых норм в условиях новой медийной реальности, где границы между стилями стираются, а скорость передачи информации требует особой точ-

ности и выразительности речи и педагогическая ценность такого подхода заключается в том, что студент перестаёт быть пассивным потребителем учебной информации и становится активным создателем контента, осознающим ответственность за каждое сказанное или написанное слово [2, с. 31].

Междисциплинарный проект «Русский язык и медиакоммуникации» может принимать различные формы в зависимости от профиля подготовки, так как для студентов гуманитарных направлений это может быть создание просветительских подкастов о нормах современного языка, ведение научно-популярных блогов или разработка интерактивных онлайн-курсов, а для студентов технических специальностей проект может быть связан с созданием доступных интерфейсов, написанием технических текстов для медиаплатформ или локализацией программного обеспечения [5, с. 56]. В любом случае ядром проекта остаётся работа с текстом, в связи с чем педагогическая задача преподавателя при этом смещается в сторону менторства, то есть необходимо направить студента на поиск баланса между технологической эффектностью медиапродукта и лингвистической грамотностью, культурой речи [3, с. 101].

Особое внимание в междисциплинарных проектах уделяется развитию критического мышления и медиаграмотности, в связи с чем изучение русского языка в связке с коммуникациями позволяет анализировать механизмы манипуляции в медиатекстах, деконструкцию фейковых новостей и способы ведения этичной дискуссии в цифровой среде и педагогика высшей школы должна научить студента не только грамотно писать, но и понимать подтекст, распознавать речевые стратегии и тактики влияния, поскольку в ходе проектной деятельности студенты сталкиваются с реальными трудностями, то есть необходимостью адаптации сложной терминологии для широкой аудитории, соблюдением этических норм сетевого общения и сохранением чистоты языка в условиях экспансии англицизмов и сленга и данные задачи требуют глубокой рефлексии и серьезной теоретической базы [4, с. 85].

Реализация междисциплинарных проектов требует от университета создания особой образовательной среды, и это невозможно без тесного взаимодействия кафедр лингвистики и кафедр, отвечающих за информационные технологии и медиа, то есть совместное проектирование учебных планов, проведение бинарных лекций и междисциплинарных семинаров создают условия для погружения студентов в профессиональный контекст, причём важно, чтобы русский язык не воспринимался как нечто вторичное по отношению к техническим средствам, а, напротив, педагогический фокус должен быть направлен на то, что качество медиакоммуникации напрямую зависит от языковой личности автора, его способности точно и оригинально выражать мысли на родном или изучаемом языке [5, с. 54].

Проектная деятельность также способствует индивидуализации обучения, поскольку каждый студент внутри междисциплинарной группы может выбрать роль, наиболее соответствующую его способностям, то есть редактора, сценариста, дизайнера, диктора или аналитика данных, потому что общая ответственность за языковой уровень финального продукта объединяет участников, в чём проявляется социальный аспект педагогики высшей школы – формирование навыков командной работы в условиях многозадачности, в контексте чего студенты учатся вести аргументированный спор, защищать свои идеи и адекватно принимать критику, что является неотъемлемой частью профессиональной зрелости [1, с. 44].

Использование мультимедийных технологий внутри таких проектов значительно повышает мотивацию обучающихся, потому что современный студент ориентирован на визуальное восприятие и интерактивность и создание видеоролика

о истории русского языка или лонгрида о современных неологизмах вызывает гораздо больший интерес, чем написание стандартного реферата, в связи с чем педагог использует данный интерес как рычаг для глубокого освоения теоретического материала, то есть при подготовке сценария студенту приходится проработать большой объём литературы, проверить факты, выверить грамматические конструкции, что в конечном итоге ведёт к качественному улучшению знаний по дисциплине «Русский язык» [2, с. 32].

Проблемой внедрения междисциплинарных проектов часто становится сложность системы оценивания, потому что традиционная пятибалльная шкала не всегда позволяет отразить вклад каждого участника и комплексный характер результата, в связи с чем в педагогике высшей школы всё чаще используются критериальные системы оценки, портфолио и экспертные заключения, причём оценивается не только конечный медиапродукт, но и процесс его создания, то есть глубина проработки темы, умение обосновать выбор языковых средств, оригинальность подачи, соблюдение норм этики и права и данный подход стимулирует студентов к самосовершенствованию и осознанному отношению к результатам своего труда [3, с. 102].

Кроме того, междисциплинарные проекты способствуют профессиональной ориентации, то есть студенты пробуют себя в роли копирайтеров, SMM-специалистов, редакторов интернет-изданий или пресс-секретарей и в процессе работы они осознают, что владение русским языком является их конкурентным преимуществом на рынке труда, то есть, в условиях, когда искусственный интеллект может генерировать простые тексты, востребованным становится специалист, обладающий языковым вкусом, умеющий создавать нестандартные смыслы и чувствующий нюансы слова, что подтверждает гуманистическую миссию высшего образования – воспитание мыслящей и творческой личности [4, с. 86].

В заключение стоит отметить, что междисциплинарность – не просто модальное требование, а насущная необходимость современной высшей школы, в связи с чем проекты на стыке русского языка и медиакоммуникаций позволяют преодолеть академическую замкнутость дисциплин и вывести обучение на новый качественный уровень, так как студенты получают практический опыт, который станет фундаментом их будущей карьеры, а университет подтверждает свой статус пространства инноваций и глубокой интеллектуальной работы, а потому педагогика высшей школы сегодня – это педагогика действия, сотворчества и постоянного диалога между классической традицией и технологическим будущим [5, с. 55].

Все перечисленные аспекты подчёркивают, что интеграция лингвистических и коммуникативных компетенций через проектную деятельность является перспективной формой обучения, потому что она позволяет подготовить специалиста нового типа, способного не только эффективно использовать медиа-инструментарий, но и сохранять высокие стандарты речевой культуры, что способствует укреплению позиций русского языка как инструмента международного и межнационального общения, а также развитию гармоничной информационной среды, основанной на принципах грамотности, ответственности и профессионализма [1, с. 45].

Заключение. Междисциплинарные проекты, объединяющие русский язык и медиакоммуникации, выступают эффективным инструментом развития профессиональных компетенций студентов, а внедрение проектного обучения в университетах позволяет синхронизировать теоретические знания с практическими навыками цифровой эпохи и педагогика высшей школы, ориентированная на создание медиапродуктов, повышает мотивацию

обучающихся и качество владения языком, в связи чем синтез филологии и технологий формирует универсального специалиста, способного к эффективному и грамотному самовыражению в современной коммуникативной среде.

Библиографический список

1. Игнатенко, Г. А. Оценка динамики личностно-профессионального роста педагога высшей школы в условиях цифровой образовательной среды / Г. А. Игнатенко // Эффективные образовательные практики: исследование и внедрение : сборник тезисов ЧОУ ВО «Ростовский институт защиты предпринимателя». – Ростов-на-Дону : Ростовский институт защиты предпринимателя, 2026. – С. 43–47.
2. Карпий, С. В. Вещание как сфера функционирования медиалингвистики / С. В. Карпий, Г. А. Игнатенко // Мировые исследования в области естественных и технических наук : материалы VI Международной научно-практической конференции, Ставрополь, 30 апреля 2023 года. – Ставрополь : Параграф, 2023. – С. 31–33.
3. Карпий, С. В. Печать Донбасса в 1919–1932 гг. / С. В. Карпий // Меди@льманах. – 2022. – № 3 (110). – С. 85–92.
4. Карпий, С. В. Прямое включение как специфический телеформат / С. В. Карпий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2019. – № 4. – С. 101–102.
5. Развитие высшего образования сегодня / Г. А. Игнатенко, А. В. Борота, А. П. Кухто, Н. К. Базиян-Кухто // Торсуевские чтения : научно-практический журнал по дерматологии, венерологии и косметологии. – 2022. – № 1 (35). – С. 54–57.

© Якобчук А. В., 2026

УДК 159.964.2

ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ДЕНЕГ И ДЕНЕЖНЫЙ НЕВРОЗ

EDN DMHJVF

Е. С. Мордас
Д. О. Мордас

Кандидат психологических наук, доцент, преподаватель, Московский институт психоанализа, г. Москва, Россия

THE PSYCHOANALYTIC THEORY OF MONEY AND MONEY NEUROSIS

E. S. Mordas
D. O. Mordas

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Lecturer, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia

Abstract. The object of research: the phenomenon of money in the psychoanalytic approach. Research methods: analysis and generalization of psychoanalytic ideas.
The article presents psychoanalytic ideas about the psychoanalysis of money, which have not been previously published in Russian. S. Freud: the unconscious meaning of money and anal erotism; S. Ferenczi: the path of developing interest in money; E. Jones: sublimation, reactive formations and character in connection with money; K. Abraham: money and character; O. Fenichel: the desire to accumulate wealth; A. Knight: money as I am, the power and replacement of maternal care; E. Borneman: "the Midas complex" and money neurosis; V. Kauffman: "money disease"; S. Blanton: money as a symbol; D. Kruger: mental organization and money; G. Lindgren: money as a source of power; V. Herron: the neurosis of money and fantasies of omnipotence. Along with the classical neuroses described in psychoanalytic writings, there is a so-called "money neurosis" caused by psychosexual development, the social environment and the psycho-economic condition of the patient.
Scientific novelty: a systematic representation of the problems of money in psychoanalytic theory.
Keywords: money; wealth; neurosis; anal erotism; character; Midas complex; power; fantasies of omnipotence; poverty; money neurosis.

Введение

П. Друкер [9] обращает внимание, что в последние десятилетия XIX века в Европе, и, в частности, в Австрии, среди среднего класса стал проявляться так называемый «денежный невроз» – скрываемая или вытесненная в бессознательное одержимость деньгами. «Денежный невроз» проявлялся в постоянном страхе оказаться в бедности, в навязчивой тревоге о недостаточном доходе и о том, что не сможешь поспевать за социальными ожиданиями себя, своей семьи и соседей. Невротики, страдавшие этим расстройством, чаще обычного заводили навязчивые разговоры о деньгах, при этом всегда утверждая, что они в них не заинтересованы.

П. Друкер делает смелое утверждение, что З. Фрейд явно страдал от данного расстройства. Несмотря на свою безжалостную честность с собой, З. Фрейд испытывал постоянную финансовую тревогу, которую подавлял и вытеснял в бессознательное. Не имея возможности самому справиться с болезненным «денежным неврозом» он не замечал его и у своих пациентов, что позволяет во многом объяснить, сравнительно небольшое количество клинического материала в работах З. Фрейда, относящегося к деньгам, не-

смотря на их огромную роль в жизни каждого человека.

Еще одним фактом, который приводит П. Друкер в поддержку своего утверждения, является, то, что семья З. Фрейда несмотря на его утверждения, всегда была хорошо финансово обеспечена. А сам З. Фрейд никогда не испытывал каких-либо серьезных финансовых затруднений, как в детстве, так и во взрослой жизни.

Для лучшего понимания феномена «денежного невроза» далее были рассмотрены труды психоаналитиков начиная с З. Фрейда, в которых так или иначе звучала тема денег и выдвигались гипотезы их бессознательного значения для человека.

Феномен денег в психоаналитической теории

Как подчеркивает П. Фукуа [13], к классической психоаналитической теории денег необходимо отнести работы самого З. Фрейда и его современников. Более поздние работы, посвященные этой теме, можно считать скорее неоклассическими в силу разнообразия интерпретаций классической психоаналитической теории последователями З. Фрейда.

В рамках классического психоанализа в теории денег были изучены два аспекта: отношение аналитика к оплате своих услуг и бессознательный смысл денег, проявляющийся в свободных ассоциациях и действиях.

Касаясь первого аспекта, З. Фрейд [3] рекомендовал относиться к финансовым отношениям между пациентом и аналитиком открыто и откровенно. Аналитику необходимо заранее сообщить пациенту стоимость своих услуг и метод оплаты. Эффективность метода психоаналитической терапии обуславливает правомерность высокого гонорара. В то же время З. Фрейд отмечал, что бесплатные сессии в психоанализе нереалистичны, бесполезны и увеличивают устойчивость пациента к терапии. Вторичная выгода пациента от бесплатного лечения подрывает решимость преодолевать трудности, сталкиваться с болезненными последствиями и восстанавливаться от невроза. По мнению З. Фрейда это также является причиной низкой эффективности психоанализа для бедных. Вторичная выгода от жалости аналитика к невротическим симптомам бедного человека, превышает любую пользу отказа от них.

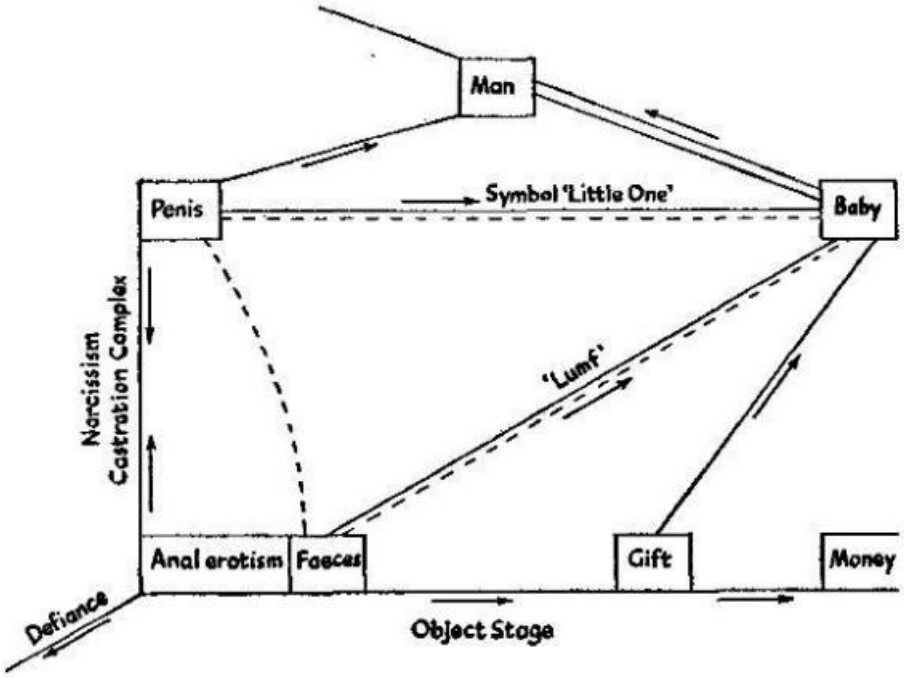
З. Фрейд также обратил внимание на бессознательный смыл денег. В 1897 году в письме к Флиссу [12] он отмечал, что многие мифы и сказки связывают деньги с грязью и экскреторными продуктами. В клинической практике З. Фрейд наблюдал корреляцию между интересом пациентов к деньгам и их одержимостью дефекацией. Там же развивая свою идею он упоминает древнюю Вавилонскую доктрину «gold is the feces of Hell» (золото – фекалии ада).

Первоначально связь между «деньгами» и «фекалиями» была словесной ассоциацией, периодически проявлявшейся в анализе. Но позже З. Фрейд заметил, что интерес пациентов к анальным функциям обусловлен характером. Анальный эротизм – удовольствие ребенка от дефекации приводил к длительному приучению к туалету. В характере пациента с анальными чертами проявлялись аккуратность, бережливость (скупость) и своенравность (упрямство) [4].

В описанном З. Фрейдом [1] случае «Человека с крысами» была проиллюстрирована связь между анальным эротизмом, чертами характера и отношениям к деньгам. Одержимость пациента вернуть долг в определенном порядке – по частям (in Raten), во избежание нанесения вреда своей невесте и отцу, З. Фрейд понимал как способ пациента связать свои враждебные и эротические порывы. Услышав историю о жестокой пытке крысами, когда преступника привязывали к горшку, наполненному живыми крысами, которые пытаясь выбраться, вгрызались в задний проход жертвы, у пациента развилась описанная денежная одержимость. В ас-

социациях пациент связывал крыс (Ratten) с рассрочками по долгам (Raten), младенцами и пенисами. Связь между фекалиями и деньгами стала еще более очевидной, когда в состоянии переноса, пациент стал мечтать жениться на дочери Фрейда, как его отец женился на его матери когда-то ради денег и власти. Во одном из снов пациента дочь Фрейда была с двумя пятнышками грязи вместо глаз (в английском варианте статьи – two patches of dung – два пятна навоза).

Во многом благодаря материалу, полученному из анализа «человека с крысами» З. Фрейд обобщил свои наблюдения о бессознательном смысле денег в работе [2] «О превращении влечений, в частности анальной эротики». Он отметил связь между фекалиями, пенисами, младенцами, подарками и деньгами в бессознательном. Фекалии – это первый подарок ребёнка, возникающее желание дарить подарок позже трансформируется в желание дарить (или родить) ребёнка. В процессе взросления анальная организация заменяется генитальной. Дарение подарков, обладающих денежной ценностью, символизируют желание продолжения рода у взрослых. Для того, чтобы прояснить описанные связи выше З Фрейд привел следующую схему:



Ш. Ференци добавил к теории денег З. Фрейда свои наблюдения за детьми [11]. В своей работе он отмечает, что в определенный момент развития дети испытывают удовольствие как от дефекации, так и от удержания стула. Фекалии – их первое имущество и первые игрушки. Удовольствие от манипуляций с фекалиями со временем переносится на манипуляции грязью. Затем их интерес переключается на песок, который менее влажный и грязный. Добавление в песочные постройки и замки воды, Ш. Ференци рассматривает как «возвращение подавленного» с предыдущей ступени развития. С течением времени у детей возникает интерес к собиранию красивых камушков, стеклянных шариков, пуговиц, которыми они с видимым удовольствием обмениваются между собой. По мере взросления, камушки, шарики, пуговицы заменяются монетами. Глаз ребенка наслаждается ви-

дом их блеска и цвета, ухо – металлическим звоном, символическое превращение содержимого кишечника в наслаждение деньгами завершается в своих основных контурах. «Pecunia non olet».

С развитием логического мышления символический интерес взрослого к деньгам начинает распространятся как на объекты с похожими физическими характеристиками, так и на всевозможные бумаги, обладающие ценностью (бумажные деньги, акции, банковские книжки, и так далее). Но независимо от формы денег, удовольствие от их обладания имеет глубокие корни в анальной эротике. Эротическое удовольствие от накопления и сбора золота, денежных монет и купюр можно наблюдать бесчисленное количество раз в повседневной жизни.

Ш. Ференци выдвигает предположение, что описанный онтогенетический путь развития интереса к деньгам, как психический процесс, будет так или иначе проявляться филогенетически и продемонстрирует параллелизм с развитием денежного символа в человеческой расе в целом.

Капиталистическое развитие общества при этом обусловлено как принципом реальности – индивид стремиться к достижению практических, эгоистичных целей, так и принципом удовольствия – индивид стремиться к владению и наслаждению деньгами, являющимися символической заменой подавленного анального эротизма.

Э. Джонс в своей работе [16] сделал попытку классифицировать и взаимоувязать анально-эротические проявления, рассматривая часть из них как сублимации, а другую часть как реактивные образования, влияющие на формирование характера взрослого человека. Например, он отметил, что анально-эротические тенденции в характере присутствуют у людей склонных к прокрастинации и упрямству. Они откладывают работу на потом, отчаянно погружаясь в срочные задачи со свирепой энергией и ожесточенным недовольством на любые посторонние вмешательства. Всплеск подобных активностей обычно оканчивается явным чувством облегчения и самоудовлетворения. Подавление анально-эротических влечений приводит к появлению триады З. Фрейда – чрезмерной аккуратности, скупости и упрямству, но предоставление слишком большой свободы приводит к противоположным результатам – чрезмерной щедрости и расточительству.

К. Абрахам, соглашаясь с основными выводами исследования Э. Джонсона [16] о чертах анально-эротического характера, своей работой [5] расширяет и завершает идеи своего коллеги. Так автор отмечает, что при торможении развития либидо на анальной стадии или регрессе к этой фазе, снижаются продуктивность, инициатива, способности к социальной адаптации. Более того, возникает бессознательная склонность обесценивать генитальные функции и рассматривать анальные функции как продуктивную деятельность. К. Абрахам утверждает, что у таких людей социальное поведение тесно связано с деньгами. Мужская активность и продуктивность смещается на интерес к обладанию (удержанию), возникает классических черта анального характера – экономия и жадность.

О. Фенихель [10], отметил, что стремление к накоплению богатства может быть обусловлено сочетанием различных мотивов. Он выделил четыре группы мотивов. Первая группа – рациональные мотивы к накоплению денег. Рациональное Эго стремится к накоплению богатства как к источнику существования оптимальных возможностей удовлетворения инстинктов. Вторая группа – стремление к накоплению денег как отражение стремления к власти. Это стремление связано с желанием вернуть себе инфантильное чувство всемогущества. Деньги в этом случае служат «нарциссическим запасом», приносящим наслаждение властью, самоуважение и повышение самооценки. Третья группа – стремление к накоплению денег как стремление к обладанию. К этой

группе относятся причины, подробно разобранные З. Фрейдом, Э. Джонсом и К. Абрахамом. Обобщая, их можно назвать иррациональным стремлением к богатству, возникающим из неразрешённых анальных эротических конфликтов. И наконец к четвертой группе О. Фенихель отнес стремление к накоплению богатства обусловленное инстинктом самосохранения. «Капиталист, под угрозой собственного уничтожения, должен стремиться накапливать богатство».

А. Найт [18] рассматривает в своей работе некоторые аспекты поведения человека по отношению к деньгам с точки зрения психоаналитической перспективы. Например, он отмечает, что некоторые мужчины воспринимают деньги как символ собственной силы, а утрату денег или угрозу их утраты, как кастрацию или потерю мужественности. Другие видят в деньгах символическую замену материнской заботы, деньги дают им любовь и избавляют от неопределенностей и несчастий.

Автор отмечает, что тема собственных финансов является крайне табуированной темой для обсуждения. Люди проявляют гораздо меньшее сопротивление в выражении ненависти к родителям или в раскрытии сексуальных извращений, чем в обсуждении своего денежного положения, словно приравнивая деньги к своему Я.

Э. Борнеман [8] указывает на значимость второго этапа оральной фазы либидинального развития – стадии кусания. По его мнению, регресс к этой стадии является причиной развития «денежного невроза», зависти и агрессии. Людей, с фиксацией на этом этапе развития, К. Абрахам охарактеризовал как «вампиров», цепляющихся, как пиявки к другим людям и проявляющих в отношении их элементы жестокости. А. Амар [6] выразил это следующим образом: ничего не делая, невозможно заработать деньги, они (деньги) уже принадлежат кому-то, поэтому, чтобы разбогатеть, необходимо забрать их у кого-то другого. Заработок – это форма агрессии, этиологически относящаяся ко второй фазе орального развития, на которой садистические влечения сочетаются с желанием вовлечения.

Э. Борнеман [8] выдвигает гипотезу, что деньги являются материальной формой «денежного невроза». В его логике социальное определяет психическое, поэтому подавление чувственного, полезного и конкретного абстрактным и бесполезным представляет собой форму подавления психического социальным. В финансовом плане это подмена стоимости использования на обменную стоимость – превращение продуктов труда в товары. Личные, чувственные, конкретные качества труда, который создает продукт, функции, которые продукт изначально заключает в себе, стираются и заменяются абстрактным, безличным, безэмоциональным нечто – обменной ценностью – стоимостью – ценой. Такая трансформация материальных ценностей в нематериальные, такие как товары, деньги, цены и зарплаты, полностью меняет психическую жизнь человека в социуме. Естественные, чувственные влечения человека подавляются, стремление заработать, необходимость поддержания дисциплины на рабочем месте и отказ от инстинктивного удовлетворения заняли их место. Процесс трансформации полезной ценности в обменную стоимость, конкретного в абстрактное, личного в безличное требует психической адаптации, а именно появления защитных механизмов, таких как подавление, регрессия, формирование реакций, изоляция, разрушение, проекция, интроекция, обращение против самого себя, превращение в противоположность, сублимация. Основным ингредиентом такой трансформации являются деньги, обладающие свойствами как психического, так и социального. Человек испытывает влечение к обладанию деньгами, но деньги – абстрактны и не могут по своей сути удовлетворить никакой конкретной, чувственной потребности, поэтому такое вле-

чение не подчиняется естественному ограничению, свойственному другим инстинктам. Человек, который поел, сыт; тот, кто выпил, больше не хочет пить. Удовлетворение сексуальных желаний также имеет физические ограничения. Только предел жадности к деньгам отсутствует. Это всегда неудовлетворённый, неограниченный, болезненный инстинкт как таковой.

Э. Борнеман вводит понятие «комплекс Мидаса» для описания крайней степени развития «денежного невроза». Мидас, царь Фригии, попросил у бога Диониса, чтобы всё, к чему он прикасается, превращалось в золото, и слишком поздно понял, что теперь он не может ни есть, ни пить, ни заниматься любовью, ни согреться, ведь еда и напитки, женщины и одежда превращались в холодное золото от его прикосновения. Это самая убедительная демонстрация бессмысленного, разрушительного, невротичного и ненасытного аспекта денег. Замена полезной ценности предметов на абстрактную в крайнем варианте уничтожает как сущность самих окружающих предметов и существ, так и самого «денежного невротика». Автор заключает, что в терапии крайне необходим анализ денег, который должен помогать пациентам избавляться от невротического интереса к ним.

В. Кауффман [17] подчеркивает, что ненадлежащее использование денег или денежных операций может свидетельствовать о начале развития «денежной болезни» (money-sickness) – клинически очевидного нарушения психосоматического здоровья, вызванного чрезмерной реакцией на стресс психоэкономических проблем. «Денежная болезнь» вызывает головные боли, тревожные состояния, навязчивые реакции, панические реакции, депрессию, поведенческие расстройства и нарушения желудочно-кишечной систем. Терапевты редко интересуются изучением психоэкономического состояния пациентов. Часто сами специалисты имеют эмоциональные проблемы, связанные с собственным финансовым положением, которые мешают им распознать или исследовать аномальное психоэкономическое поведение пациента. Пациент в свою очередь обычно недовольно или неправильно воспринимает вопросы, связанные с тем, как он обращается с деньгами. Такие вопросы являются для него «слишком личными» и неделикатными.

С. Блантон [7] обращает внимание, что основная разница между людьми подверженным финансовым проблемам и теми, кто обладают способностью эффективно управлять своими средствами заключается в том, что вторые рассматривают деньги как простое средство обмена, а первые наделяют их символами чего-то другого, что сильно зависит от их истории психосексуального развития. Деньги для таких людей могут символизировать власть, мужественность, компенсацию неполученной любви и т.д. Но при этом никакое количество реальных денежных средств не решает вышеперечисленные проблемы.

Д. Крюгер [19] отмечал, что деньги поразному влияют на людей с различной психической организацией. Для человека с патологическим нарциссизмом обладание деньгами символизирует собственную ценность и помогает справляться с хронической завистью к другим. Уверенность в том, что власть и восхищение связанные с деньгами разрешат внутренний конфликт делает желание к ним ненасытным. В ряде случаев такое желание может проявляться в виде трудовой компульсии – в постоянном маниакальном стремлении зарабатывать и соответственно в неспособности расслабиться. Это стремление является способом справиться с внутренней неполноценностью, виной и никчемностью. В этом смысле профессиональная деятельность становиться единственной сферой, в которой возможно обрести и поддержать собственную идентичность. Чувство собственного достоинства, признание и уважение могут казаться доступными только в рабочей деятельности. Возникающая навязчивая потребность работать и зара-

батывать, а также сильная тревога в дни отдыха, делают таких людей похожими на мифических Сизифов, толкающих огромные камни к вершине горы. «Сизифов труд» не дает возможности испытать удовлетворения от достижений, когда очередная цель достигнута, ни радости, ни эмоционального облегчения не наступает. У нарцисса нет внутренне регулируемой самооценки, точка отсчёта – это что-то внешнее, что вновь запускает процесс поиска новых источников внешнего восхищения через материальные достижения.

Д. Крюгер [20] подчеркивает, что по эмоциональной значимости и как с носителями разнообразных чувств, значений и желаний с сексом и едой могут конкурировать только деньги. Внутренние конфликты, вытесненные в бессознательное помимо психологических и поведенческих проблем, ведут к финансовым трудностям: к ненадлежащему использованию денег, к неустанному стремлению заработать как можно больше, к неспособности получать деньги, соответствующие своему потенциалу, к неспособности получать удовольствие от использования денег.

Здоровое отношение к деньгам формируется родителями, а психоэкономический фундамент закладывается семьей и в более широком смысле социальным классом. Идентификация с успешным или неуспешным родителем становиться частью самоопределения и повышает или соответственно понижает самооценку развивающегося ребенка. Дети различных социальных классов имеют разные знания и навыки обращения с деньгами. Наличие или отсутствие денег в раннем детстве способствует принятию или непринятию их как должного, которое вписано в матрицу повседневной жизни и встроено в идентичность ребенка. Развитие реалистичного чувства денег также во многом связано насколько открыто и свободно обсуждаются вопросы доходов, расходов, финансов между родителями и ребенком. Секретность в подобных вопросах является плодотворной почвой для фантазий детей как об отчаянной нищете, так и об огромном скрытом богатстве. Ребенок бессознательно интегрирует чувства родителей по отношении к деньгам: комфорт или дискомфорт, небрежность или уважение, символизм, доступность, достаточность, а также многие другие финансовые семейные принципы, и установки. Отказ родителей удовлетворят любопытство ребенка к своей зарплате, ведет к тому, что такой ребенка созреет с чувством денег как глубокой, темной, тщательно хранимой тайне, связанной с дискомфортом, исключающим открытый разговор. Дети часто делают вывод, что то, с чем обращаются тайно – это плохо. Их заключения, основанные на примитивных чувствах и ограниченном наблюдении, создают устойчивое бессознательное уравнение между деньгами и злом, тайной и чувством вины. Даже став взрослыми и рассуждая с помощью зрелого интеллекта и жизненного опыта, они не способны полностью избавиться от этого архаичного эмоционального уравнения, укоренённого в бессознательном.

Г. Линдгрен [22] рассматривает деньги как источник надежной, безличной власти, благодаря которой люди, имеющие деньги, заставляют других следовать их воле и исполнять желания. Стоимость денег имеет в основе общую разделяемую веру людей в то, что деньги универсально приемлемы и готовность обменивать на деньги реальные товары и услуги. Денежные единицы, выпущенные авторитетным органом, не обладая реальной товарной ценностью, тем не менее обладают высокой экономической ценностью, обусловленной особенностью психического восприятия. В следствии этого экономическая ценность денежных единиц во многом зависит от настроения общества: восторг, оптимизм, перспективы повышают, а тревога, разочарование и отсутствие планов на будущее снижают экономическую ценность денег. Паника может пол-

ностью уничтожить уверенность людей в приемлемости денег и подорвать веру в их стоимость. В подобных случаях воспринимаемая экономическая ценность переходит в материальные ценности, реальные товары и недвижимость.

Г. Линдгрен [22] также указывает, что деньги сами по себе – суть нейтральный, универсальный ресурс, средство – позволяющее нам измерять и обмениваться богатством. Человек, нацеленный на достижение высокого уровня компетенций в выбранной области деятельности достигает уважение, престиж и статус, которые в свою очередь приносят деньги, как естественное следствие высокого положения.

С другой стороны, влечение к деньгам, как к таковым, не приносит ни счастья, ни профессиональных успехов. Когда мотив к деньгам становится по-настоящему автономным, он принимает форму того, что Карен Хорни [15] назвала «невротической потребностью». У подобных невротиков тяга к деньгам часто побеждает сексуальные влечения. Они тратят гораздо больше времени и сил на погоню за деньгами, чем на секс. Даже известнейший из них – Казанова, итальянский авантюрист XVIII века, чьи подвиги стали своего рода вершиной для тех, кто любит хвастаться своей сексуальной силой, проводил гораздо больше часов в погоне за дукатами, чем в поисках сексуальных приключений.

Аналогично различным моделям поведения богатых существуют модели поведения и установки, приводящие к бедности. В разных странах они имеют общие черты в межличностных отношениях, структуре семьи, сообщества, моделях расходов и понятии времени. Антрополог О. Льюс [21] отметил следующие сходства: бедные во всех странах избегают участия в социальных институтах, не состоят в профсоюзах, не являются членами политических партий, не голосуют на выборах. Бедные не доверяют государственным властям и всем, кто обладает властью и престижем, враждебны к полиции. Семьи бедных крайне нестабильны и оказывают мало поддержки детям, которые пытаются воспользоваться возможностями школ, или молодым людям, желающим освоить профессиональные навыки и выбраться из бедности. Разочарованные неудачами попыток самосовершенствования, их общее настроение – апатия и фатализм. Бедные также склонны предпочитать занятия, которые приносят мгновенное удовлетворение, не думают о будущем. Приятные занятия здесь и сейчас имеют приоритет над долгосрочными планами и целями. Деньги вызывают у бедных тревогу, напряжение и страх. Бедные, как правило, терпят и прощают друг другу недостатки, но не могут простить успех.

В. Геррон [14] видел причину возникновение «невроза денег» в инфантильной фантазии о всемогуществе, от которой невротик не может отказаться. В такой парадигме деньги становятся смыслом существования и требования реальности бессознательно отвергаются. Стремление заработать как можно больше, сберечь, накопить, нежелание тратить полученные деньги – превращается в эмоционально заряженную проблему, влияющую на все сферы жизни в течение долгого времени.

Заключение

«Денежный невроз» был описан многими психоаналитиками под различными именами: невроз бедняков, невроз денег, денежная болезнь, комплекс Мидаса, невротическая потребность в деньгах. В той или иной степени данное расстройство затрагивает огромное количество людей, испытывающих симптомы «денежного невроза», отмеченные психоаналитиками. Несмотря на определенные теоретические разработки, в психоанализе нет общепринятой концепции «денежного невроза» и, следовательно, методов его диагностики и лечения. Данная тема требует дальнейших теоретических и эмпирических исследований и является важной областью исследования для психоанали-

тиков и психоаналитически ориентированных психологов.

Библиографический список

1. Фрейд З. Заметки об одном случае невроза навязчивости // Навязчивость, паранойя и перверсия / З. Фрейд. – Москва : ООО «Фирма СТД», 2006. – С. 31–104.
2. Фрейд З. О превращении влечений, в частности анальной эротики // Навязчивость, паранойя и перверсия / З. Фрейд. – Москва : ООО «Фирма СТД», 2006. – С. 123–132.
3. Фрейд З. Сочинения по технике лечения. – Москва : ООО «Фирма СТД», 2008.
4. Фрейд З. Характер и анальная эротика // Навязчивость, паранойя и перверсия / З. Фрейд. – Москва : ООО «Фирма СТД», 2006. – С. 23–30.
5. Abraham K. Contributions to the theory of the anal character // The International Journal of Psycho-Analysis. – 1923. – Vol. IV. – P. 400–418.
6. Amar A. A Psychoanalytic Study of Money // The psychoanalysis of money / ed. by E. Borneman. – New York : Urizen Books, 1976. – P. 277–291.
7. Blanton S. The Hidden Faces of Money // The psychoanalysis of money / ed. by E. Borneman. – New York : Urizen Books, 1976. – P. 253–269.
8. Borneman E. The psychoanalysis of money. – New York : Urizen Books, 1976.
9. Drucker P. F. Adventures of a bystander. – New York : John Wiley & Sons, Inc., 1994.
10. Fenichel O. The drive to amass wealth // The Psychoanalytic Quarterly. – 1938. – Vol. 7. – P. 69–95.
11. Ferenczi S. The Ontogenesis of the Interest in Money // First Contributions to Psycho-Analysis / S. Ferenczi. – London : Maresfield Reprints, 1952. – P. 319–331.
12. Freud S. Letter 29 // The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. – London : Hogarth Press, 1897. – Vol. 1. – P. 272–273.
13. Fuqua P. Classical Psychoanalytic Views of Money // The Last Taboo. Money as Symbol and Reality in Psychotherapy and Psychoanalysis / ed. by D. Krueger. – New York : Brunner/Mazel, Inc., 1986. – P. 17–23.
14. Herron W. G., Welt S. R. Money matters: the fee in psychotherapy and psychoanalysis. – New York ; London : The Guilford Press, 1992.
15. Horney K. Neurosis and human growth. – New York : Norton, 1950.
16. Jones E. Anal-erotic character traits // Papers on Psychoanalysis / E. Jones. – 5th ed. – London : Bailliere, Tindall & Cox, 1950. – P. 413–437.
17. Kaufman W. Some Emotional Uses of Money // The psychoanalysis of money / ed. by E. Borneman. – New York : Urizen Books, 1976. – P. 227–251.
18. Knight J. A. For the love of money. Human behavior & money. – Philadelphia ; New York ; Toronto : J. B. Lippincott Company, 1968.
19. Krueger D. A Self-Psychological View of Money // The Last Taboo. Money as Symbol and Reality in Psychotherapy and Psychoanalysis / ed. by D. Krueger. – New York : Brunner/Mazel, Inc., 1986. – P. 24–32.
20. Krueger D. Money, Success, and Success Phobia // The Last Taboo. Money as Symbol and Reality in Psychotherapy and Psychoanalysis / ed. by D. Krueger. – New York : Brunner/Mazel, Inc., 1986. – P. 3–16.
21. Lewis O. Anthropological essays. – New York : Random House, 1970.
22. Lindgren H. C. The psychology of money. – Malabar, Florida : Krieger Publishing Company, 1991.

© Мордас Е. С., Мордас Д. О., 2026

УДК 159.9

АВТОРСКАЯ МЕТОДИКА ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УВЕРЕННОСТИ

EDN DQQDCS

В. А. Таньков
Студент,
e-mail: frt_romanov@rambler.ru,

Д. В. Ефимова
кандидат психологических наук, доцент,
Пензенский государственный технологический университет,
педагог-психолог,
Московский университет им. С. Ю. Витте,
Пензенский филиал,
г. Пенза, Россия

AUTHOR'S METHOD OF PSYCHODIAGNOSTIC RESEARCH OF PROFESSIONAL CONFIDENCE

V. A. Tankov
Student,

D. V. Efimova
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor,
Penza State Technological University,
Educational Psychologist,
Moscow University named after S. Yu. Witte,
Penza Branch,
Penza, Russia

Abstract. This article presents a proprietary method for psychodiagnostic assessment of professional confidence, developed to evaluate the effectiveness of the elective course «Psychology and Psychotherapy» among students at theological seminaries and continuing education centers. The course aims to develop professional confidence in future priests and spiritual mentors, enabling them to successfully apply their knowledge and skills in their work.

Keywords: professional confidence; psychodiagnostics; proprietary method; professional confidence assessment (PCA); theological seminary; optional course.

Считается общепризнанным, что крупные психологические исследования в области уверенности в себе получили активное развитие в середине XX века, в рамках психологической помощи и терапии невротических состояний, обусловленных недостаточной уверенностью (Наговец Л. Ю., Шептура А. В. и иные) [5].

В научных трудах по психологии феномен уверенности изучался с различных точек зрения, что привело к разнообразию в понятиях и дефинициях, а также в трактовке и объяснении его ключевых особенностей [2].

А. Бандура психолог, автор теория социального научения и самоэффективности ввел понятие самоэффективности, которое тесно связано с профессиональной уверенностью. Самоэффективность – это вера человека в свою способность успешно справиться с конкретными задачами или ситуациями. В контексте работы, высокая самоэффективность означает уверенность в своих профессиональных навыках и возможностях [6].

Н. Бранден, психотерапевт, специалист по самооценке, связывает уверенность с самооценкой. Он говорит о том, что уверенность проистекает из осознания собственной ценности, компетентности и права на успех. Профессиональная уверенность, по его мнению, основана на позитивном отношении к себе как к профессионалу, признании своих сильных сторон и способности учиться и развиваться [7].

Профессиональная уверенность священника-духовного наставника – это совокупность качеств, включающая осознание и принятие своих знаний, умений и ценностей. Это также способность применять их на практике, принимать взвешенные решения, адекватно реагировать на сложные ситуации и соблюдать этические нормы [4]. В конечном счете, это ощущение профессиональной самостоятельности и уверенности в своих действиях.

Профессиональная уверенность – это обоснованная вера в способность качественно выполнять свою работу, высказывать свое мнение и давать советы, а также готовность к решительным действиям при необходимости [1].

Разработанная методика оценки профессиональной уверенности (ОПУ) была создана для оценки изменений в уровне профессиональной уверенности студентов, изучающих психологию и психотерапию, особенно тех, кто еще не имеет практического опыта.

Методика предполагает проведение оценки в два этапа:

Предварительная оценка: до начала курса «Психология и психотерапия» для определения исходного уровня профессиональной уверенности.

Контрольный опрос: по завершении курса для оценки изменений в профессиональной уверенности.

Анкета состоит из двух частей:

Часть А. Общая профессиональная уверенность (ОПУ). Включает 10 утверждений, оцениваемых по шкале от 0 (полностью не согласен) до 10 (полностью согласен). Эта часть позволяет оценить общее ощущение уверенности в профессиональной деятельности.

1. Я уверен(а), что понимаю основные принципы и методы психологического консультирования, которые полезны в духовной практике.

2. Я чувствую себя подготовленным(ой) к использованию психологических знаний в общении с прихожанами/духовно окормляемыми.

3. У меня есть достаточно знаний, чтобы понимать психологические аспекты ситуаций, с которыми сталкиваются люди, обращающиеся за духовной помощью.

4. Я уверен(а), что умею слушать и проявлять сочувствие к людям, нуждающимся в духовной поддержке и психологическом понимании.

5. Я способен(на) применять базовые техники психологической поддержки в процессе духовного окормления.

6. Я уверен(а), что смогу сохранять спокойствие и помогать другим в эмоционально трудных ситуациях при духовном служении.

7. Я ощущаю уверенность в том, что полученные знания в области психологии будут полезны для моего духовного роста и служения.

8. Я готов(а) применять знания психологии с различными категориями людей, нуждающихся в духовной поддержке.

9. Я уверен(а), что способен(на) помочь человеку раскрыть свой духовный потенциал, учитывая его психологические особенности.

10. Моя мотивация использовать психологические знания для более эффективного духовного служения высока.

Часть Б. Специальные навыки и навыки работы с трудными ситуациями (СН). Содержит 10 утверждений, также оцениваемых по шкале от 0 до 10. Этот раздел направлен на оценку уверенности в конкретных профессиональных навыках и способности справляться с проблемами.

1. Я умею устанавливать доверительные отношения с людьми, чтобы они чувствовали себя комфортно, рассказывая о своих проблемах.

2. Я уверен(а), что могу сохранять эмоциональное равновесие при взаимодействии с людьми, находящимися в состоянии сильного эмоционального напряжения.

3. Я знаю, как помочь людям справиться с внутренними конфликтами и сопротивлением переменам.

4. Я способен(на) оказывать поддержку людям, испытывающим тревогу, печаль или депрессию.

5. Я умею задавать вопросы, которые помогают людям лучше понять свои проблемы и найти пути их решения.

6. Я уверен(а), что могу помочь человеку преодолеть психологические барьеры, мешающие его духовному развитию.

7. Я чувствую уверенность в использовании простых методов релаксации и саморегуляции для помощи другим в стрессовых ситуациях.

8. Я умею соблюдать границы личного и профессионального, а также этические нормы при оказании психологической поддержки.

9. Я способен(на) структурировать беседу, чтобы она была максимально полезной для человека, обратившегося за помощью.

10. Я уверен(а), что намерен(а) продолжать углублять свои знания в области применения психологических знаний в духовной практике и служении.

Чем выше балл по каждой части, тем выше уровень уверенности в соответствующем аспекте.

В исследовании приняли участие 16 студентов 2 и 3 курсов Пензенской духовной семинарии.

После внедрения авторского курса (обучили 16 студентов) «Психология и психотерапия» была проведена вторая сравнительная диагностика определяющая его влияние на изменение уровня профессиональной уверенности в положительном ключе. Для этого были зафиксированы оценки участников до и после курса. Результаты сравнительного исследования представлены в таблице 1, рисунке 1.

Таблица 1

Сравнительные показатели динамики компонентов профессиональной уверенности до и после посещения факультативных занятий «Психология и психотерапия»

Участник № п/п	Уровень профессиональной уверенности до обучения	Уровень профессиональной уверенности после обучения
1	3	7
2	4	8
3	2	6
4	5	8
5	3	7
6	4	9
7	2	6
8	3	7
9	4	8
10	3	7
11	2	6
12	3	8
13	4	9
14	2	6
15	3	7
16	4	8

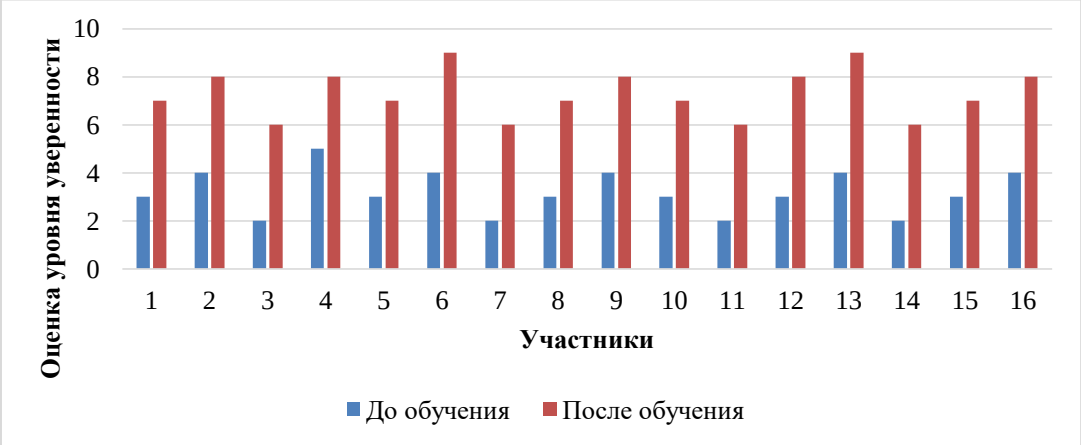


Рис. 1. **Сравнительные показатели динамики уровня профессиональной уверенности до и после посещения факультативных занятий «Психология и психотерапия»**

Внедрение курса «Психология и психотерапия» и последующий сравнительный анализ показали значительный рост уровня профессиональной уверенности студентов после прохождения курса (с 3,1 до 7,2 баллов).

Авторская методика оценки профессиональной уверенности является эффективным инструментом для диагностики и отслеживания динамики развития профессиональной уверенности у студентов, изучающих психологию и психотерапию. Результаты исследования подтверждают положительное влияние факультативного курса «Психология и психотерапия» на формирование профессиональной уверенности будущих священников и духовных наставников.

Библиографический список

1. Алексеева А. Ю. Уверенность, социальное доверие и межличностное доверие: критерии различения // Человек. Сообщество. Управление. – 2007. – № 4. – С. 4–21.
2. Гайдамашко И. В., Кандыбович С. Л., Секач М. Ф. Психология: Наука и практика // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 4 (44). – С. 66–75.
3. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности: учебное пособие. – М.: Когито-Центр, 2011. – 265 с.
4. Ослякова И. В. О психологическом феномене уверенности // Человеческий капитал. – 2019. – № 4(124). – С. 40–47.
5. Шептура А. В. Исследования уверенности в русле системно-функционального подхода // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А. И. Крупнова в РУДН. Коллективная монография / под ред. А. И. Крупнова, С. И. Кудинов, И. А. Новикова. – М.: РУДН, 2014. – С. 295-301.
6. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. – Journal of Applied Psychology, 1986. – 169 p.
7. Branden N. Six Pillars of Self-Esteem. – Bantam Books, 1994. – 346 p.

© Таньков В. А., Ефимова Д. В., 2026

УДК 658.3

СТИЛИ УПРАВЛЕНИЯ В IT-КОМПАНИЯХ

EDN EELXAV

Б. О. Бобров
Е. В. Кузнецова

Студент, e-mail: bobr020306@bk.ru,
кандидат социологических наук, доцент,
e-mail: 5kuznetsova@mail.ru,
Уфимский университет науки и технологий,
г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия

MANAGEMENT STYLES IN IT COMPANIES

B. O. Bobrov
E. V. Kuznetsova

Student,
Candidate of Sociological Sciences,
Associate Professor,
Ufa University of Science and Technology,
Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia

Abstract. This article examines leadership styles and their impact on corporate culture, productivity, and turnover in IT companies. The aim of the study is to identify characteristic management styles in IT organizations. The research methods used were observation, analysis and synthesis, surveys, and comparative methods. Based on an analysis of the experience of leading Russian and international technology companies (Google, Microsoft, Apple, Yandex, and VK), the dominant management style in the modern IT sector is identified as democratic. It is concluded that minimal hierarchy, high autonomy of project teams, and psychological safety in the workplace are essential for the effective intellectual and creative work of specialists.

Keywords: management styles; IT companies; democratic style; authoritarian style; leadership; psychological safety; corporate culture.

Актуальность исследования обусловлена значимостью применения стиля лидерства и влияния его на корпоративную культуру коллектива компаний IT-отрасли. Результатом эффективного стиля управления является высокая производительность труда, низкая текучесть кадров, отсутствие конфликтов на рабочем месте. Как известно, под стилем лидерства понимается устойчивая система методов и приемов воздействия руководителя на подчиненных с проявлением личных качеств управленца и его харизмы, а также особенностей коллектива и специфики отрасли.

Цель исследования: определить характерные стили управления в организациях IT-индустрии. Методы исследования: наблюдения, метод анализа и синтеза, опрос, сравнительный метод.

Научная новизна заключается в идентификации стиля управления в IT-компаниях. На основе проведенного исследования можно заключить, что доминирующий стиль управления – демократический.

Изученность темы исследования. Гуру в области базовых стилей управления считается К. Левин [5]. Именно он выделил три основных стиля:

- авторитарный, когда руководитель замыкает на себе все решения, раздает указания, держит дистанцию, требует четкого исполнения;
- демократический – руководитель советуется с командой, обсуждает задачи,

делегирует функционал, но решающее слово оставляет за собой;

- либеральный – руководитель практически не вмешивается и дает команде максимум свободы, при чем для профессионалов, данный стиль считается достаточно прогрессивным, а для новичков – создающим хаос и сорванные сроки (рис. 1).

Рис. 1. **Стили управления по К. Левину на шкале «контроль – свобода»**

Данная тема находит отражение в «управленческой решетке» Блейка и Моутон, ситуационном лидерстве Херси и Бланшара, концепции «лидерства – служения», когда руководитель не командует, а «помогает команде» справляться с препятствиями [9].

Результаты исследования. В технологических компаниях, к которым относится вся IT-отрасль, классический жесткий менеджмент сотрудниками воспринимается неудовлетворительно. Дизайнера, программиста, аналитика невозможно заставить придумать красивое или быстрое решение под угрозой выговора. Интеллектуальная и творческая работа не приемлет давления. Кроме этого, современный рынок труда по-прежнему нуждается в профессиональных IT-специалистах, которые легко перейдут к конкурентам, если почувствуют давление со стороны управленца. По данным HR-аналитиков, нормальной для рынка считается текучесть кадров 3–5 %. В IT-отрасли текучесть достигает 10 %, а в Москве и Санкт-Петербурге – 20 % (рис. 2). Замена ушедшего сотрудника обходится компании в сумму от 50 % до 200 % его годовой зарплаты (поиск, закрытие вакансии, адаптация новичка).

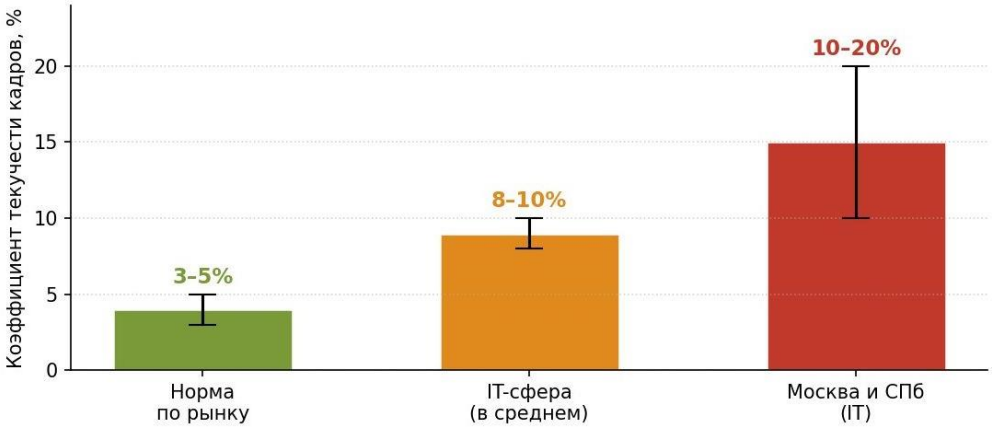


Рис. 2. **Текучесть кадров в IT-сфере**

Проведем анализ стиля управления, преобладающего в известных компаниях IT-сферы.

1. В компании Google проводится два удивительных эксперимента. Первый – внутренний проект «Кислород» в рамках которого изучаются восемь привычек, отличающих лучших руководителей. Поразительным является факт, что технические знания оказываются на последнем месте, а на первом – стоят умение быть ментором, учителем, интересоваться мнением подчиненных. Второй проект «Аристотель» ориентируется на исследование эффективной команды, которую ведет лидер. В исследовании принимает участие 180 команд, и главной чертой успеха команды называется «психологическая безопасность», то есть комфортность общения и принятия решений, умение рисковать и предлагать смелые идеи [4]. Команды с высоким уровнем «психологической безопасности» показывают на 27 % лучшую результативность: большую производительность труда, внедрение инноваций, отличный показатель удовлетворенности (eNPS) [8]. Таким образом, Google доказывает необходимость демократического стиля управления: люди работают лучше там, где им доверяют, а не запугивают и штрафуют (рис. 3) [7].

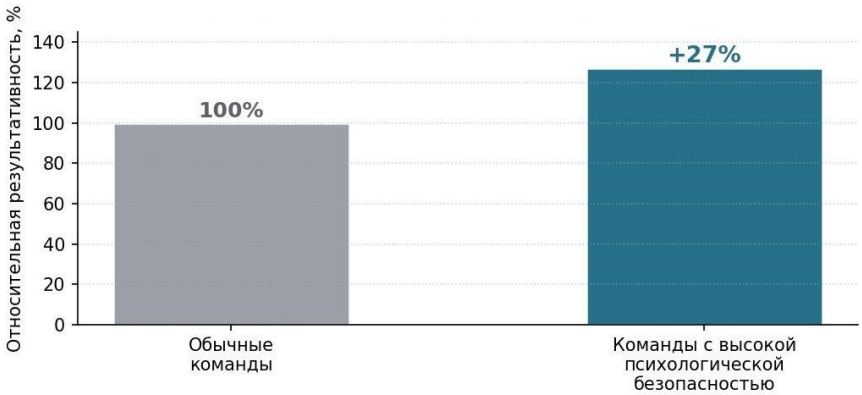


Рис. 3. **Эффект «психологической безопасности» в проекте «Аристотель»**

2. История изменения стиля управления компании Microsoft доказывает, что можно полностью перевоплотиться и изменить как внутреннее, так и внешнее позиционирование [6]. Компания долгое время считается «неповоротливым динозавром» с внутренней жесткой конкуренцией среди «умнейших среди умных» сотрудников. Новое руководство, вдохновленное трудом К. Дуэк про гибкое сознание, изменяет менталитет подчиненных и превращает их в систематических учеников [2]. Главный постулат менеджмента – «учение через всю жизнь». В результате сотрудники начинают помогать друг другу, испытывают эмпатию, признают право на ошибку. Компания Microsoft не просто оживает, а начинает процветать и расширять свою империю.

3. Интересен опыт авторитарного стиля управления компании Apple, успех которой полностью держится на харизме легендарного Стива Джобса с жестким складом характера, требовательностью и педантичностью. Однако с его уходом в компании наблюдается относительное «смягчение» менеджмента и гармоничное добавление демократических принципов [3].

4. Яндекс – крупнейшая российская компания – тяготеет к гибкому демократичному стилю управления, базирующемуся на принципах Agile, Kanban, Scrum и HR-брендинге [1]. Руководители высту-

пают в роли наставников и не доминируют в микроменеджменте, а подчиненным предоставляется автономное управление. Сотрудники свободны в творческих разработках и видят свое влияние и объем выполненных работ в конечном продукте.

5. Наконец, еще одна российская компания VK представляет собой симбиоз демократического и авторитарного стилей управления. Продуктовые команды работают достаточно автономно. Однако в целом структура имеет явно выраженную иерархию с ориентацией на KPI.

Стили управления в рассмотренных компаниях систематизируем в табл. 1. То есть можно сделать вывод, что российская IT-отрасль имеет вектор на развитие демократического стиля управления, который преобладает и в западных компаниях.

Таблица 1

Стили управления в IT-отрасли

Компания	Стиль управления	Характеристика
Google	Демократический / коучинг	Психологическая безопасность, менеджер-наставник, выводы проектов «Кислород» и «Аристотель»
Microsoft	Демократический	Переход от «всезнаек» к «ученикам», эмпатия и сотрудничество вместо внутренней конкуренции
Apple (эпоха Джобса)	Авторитарный / визионерский	Высокая требовательность, контроль деталей, решения замкнуты на лидере
Яндекс	Демократический / Agile	Горизонтальные команды, самоуправление, минимум микроменеджмента
VK	Смешанный	Автономные продуктовые команды, выраженная иерархия и ставка на KPI

В заключении можно резюмировать, что нет единого правила, какой должен быть стиль управления. В разных ситуациях и отраслях на первый план могут выйти любые управленческие стили. В IT-отрасли, как показывает анализ, доминирует демократический стиль с проектными и командными структурами управления, минимальной иерархией, высокой свободой творчества, открытости и взаимопомощи, – всего того, что приводит компанию к процветанию.

Библиографический список

1. Быкова А. Д., Кузнецова Е. В. Сильный HR-бренд как фактор повышения конкурентоспособности организации // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2025. – № 1–1 (119). – С. 58–61.
2. Дуэк К. Гибкое сознание: новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 380 с.
3. Касимова Э. Р., Колмацкий Н. В., Кузнецова Е. В. Лидерство в менеджменте организаций. – Уфа, 2021. – 107 с.
4. Касимова Э. Р., Кузнецова Е. В. Командообразование в инновационных проектах // Экономические, информационные и социокультурные основания управления в современных условиях. Сборник научных трудов. – Уфа, 2023. – С. 133–136.
5. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. – М.: Издательская группа Альма Матер, 2025. – 250 с.
6. Наделла С. Обновить страницу. О трансформации Microsoft и технологиях будущего от первого лица. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 320 с.
7. Сабирова З. Э., Кузнецова Е. В. Роль развития персонала в HR-стратегии организации // Вестник БИСТ (Башкирского института соци-

альных технологий). – 2024. – № 3 (64). – С. 98–103.
8. Эдмондсон Э. Работа без страха. Как создать в компании психологически безопасную среду для максимальной командной эффективности. – М.: Альпина Паблишер, 2021. – 199 с.
9. Янгирова Е. И., Рувенный И. Я., Кузнецова Е. В. Бренд-маркетинг: продукт, человеческие ресурсы, личность. – Уфа: Уфимский университет, 2025. – 204 с.

Бобров Б. О., Кузнецова Е. В., 2026

УДК 339.138

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЧЕЛОВЕК В МАРКЕТИНГЕ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

EDN ELFOUE

А. А. Галлямов
Е. В. Кузнецова

Студент, e-mail: ggpokerok2281337@mail.ru,
кандидат социологических наук, доцент,
e-mail: 5kuznetsova@mail.ru,
Уфимский университет науки и технологий,
г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND HUMANS IN MARKETING: INTERACTION AND CONTRADICTIONS

A. A. Gallyamov
E. V. Kuznetsova

Student,
Candidate of Sociological Sciences,
Associate Professor,
Ufa University of Science and Technology,
Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia

Abstract. The rapid development of neural networks requires rapid adaptation in the marketing sector. The synergy between technology and humans accelerates business processes, but also gives rise to ethical and labor contradictions. The aim of this study is to identify the specific features of interaction and key contradictions between artificial intelligence (AI) and humans in marketing. The article describes areas of harmonious collaboration between AI and marketers (analytics, content generation, advertising automation). The weaknesses of these technologies are highlighted: template-based nature, risks of copyright infringement, and data "hallucinations." The high efficiency of implementing AI solutions is demonstrated using examples from Russian companies. Neural networks will not replace humans, but rather complement them. The optimal approach is to delegate routine tasks to algorithms, while retaining the strategic and creative side of human work.

Keywords: Artificial intelligence, marketer, marketing service, marketing strategy, personalization, automation, business processes, synergy of neural networks and humans.

Актуальность темы исследования. Стремительное развитие нейросетей вызывает необходимость быстрой адаптации всех отраслей экономики, в том числе маркетинга. Усиливаются требования к контенту, ускоряется масштабирование креативов, совершенствуется бизнес-аналитика, оптимизируется бюджет на рекламные коммуникации [1]. Все это приводит к изменениям в функционале служб маркетинга и отдельных маркетологов, работающих на аутсорсинге. Взаимодействие искусственного интеллекта и отделов маркетинга строится на синергии скорости, точности автоматизации и неповторимости, гуманизма человеческого творчества. Это сопровождается глубинными противоречиями в вопросах этики, уникальности контента и контроля данных и болезненной трансформации рынка труда в сфере маркетинговых услуг.

Цель исследования: определить взаимодействия и противоречия искусственного интеллекта и отдела маркетинга в современных условиях трансформации экономики. Методы исследования: наблюдение, метод анализа и синтеза, метод сравнительного анализа.

Научная новизна заключается в уточнении роли искусственного интеллекта и человека в службе маркетинга, а также в выявлении особенностей этого взаимодействия на примере российских компаний.

Изученность темы исследования. Данная тема находит отражение в научных трудах отечественных исследователей. Е. В. Писарева доказывает, что искус-

ственный интеллект стал эффективным маркетинговым инструментом [5]. А. А. Шевердин утверждает, что автоматизация маркетинга улучшается с помощью искусственного интеллекта [10]. Видоизменяется традиционный комплекс маркетинга на фоне «стратегического развития ИИ» [4]. В. М. Джуха, Д. Н. Вуткарев отмечают о внедрении инноваций в промышленном маркетинге посредством нейросетей [3]. В целом, перспективные направления нейросетей в маркетинге рассматривает В. Н. Трегубов [7].

Результаты исследования. По данным аналитиков, в маркетинге в эпоху post-COVID наблюдается рост ИИ-решений [2]. Объем данного сегмента, по прогнозам, составит в 2026 г. – 62,2 млрд. долл., в 2028 г. – 107,5 млрд. долл. 56 % маркетинговых команд полноценно используют в бизнес-процессах нейросети. 53 % топ-менеджеров отмечают кратный рост операционной эффективности команд с внедрением ИИ. 50 % компаний благодаря нейросетям выводят новые рекламные продукты значительно быстрее. 37 % маркетологов генерируют контент, 36 % – оптимизируют email-рассылки, 33 % – применяют для глубокой персонализации пользователей.

Рассмотрим зоны гармоничной коллаборации ИИ и человека в службе маркетинга. Во-первых, ИИ анализирует цифровые следы и позволяет персонализировать контент. Создавая уникальные письма под конкретного пользователя. Во-вторых, нейросети прогнозируют пожизненную ценность клиента (LTV), выявляют отток клиентов, вскрывают скрытые паттерны поведения целевых аудиторий, предсказывают спрос на товары и услуги. Маркетологи получают релевантные карты пути клиентов (CJM). В-третьих, ИИ ускоряет создание качественного рекламного контента [9]. Снижается рутина написания однотипных карточек для маркетплейсов. В-четвертых, ИИ-агенты управляют рекламными кабинетами, перераспределяют бюджеты, считают конверсию без участия маркетолога.

Однако, внедрение и дальнейшее развитие ИИ в маркетинге порождает противоречия и вызывает конфликты и профессиональное сопротивление со стороны сотрудников маркетинговых отделов. Во-первых, машинам недоступны человеческие эмоции, и, следовательно, зачастую получаются шаблонные креативы вместо аутентичного эксклюзива. Во-вторых, нейросети находятся на грани нарушения авторских прав. В-третьих, ИИ выдает вымышленные данные за реальные факты, что не соответствует действительности. В-четвертых, службы маркетинга подвергаются сокращениям, связанным с угрозой замены живых сотрудников (дизайнеров, аналитиков, таргетологов, копирайтеров) на ИИ. Проведем сравнение ролей ИИ и человека в службе маркетинга (табл. 1). На наш взгляд, нейросети не должны заменить человека в службе маркетинга, а только дополнить функционал маркетологов [8].

Таблица 1

Роли ИИ и человека в маркетинге

Критерий	Искусственный интеллект	Человек
Сильные стороны	Скорость, точность, масштабируемость	Стратегическое видение, эмпатия, понимание маркетингового контекста
Слабые стороны	Отсутствие искренних эмоций, риск галлюцинаций	Подверженность выгоранию, ограниченный ресурс времени, ошибки «человеческого фактора»

Проведем анализ реальных кейсов компаний, внедривших искусственный интеллект в маркетинговый функционал.

1. Управление клиентским опытом (CX) и лояльностью. Компания «ВкусВилл» внедряет более 70 проектов с применением ИИ. Ритейлер непрерывно анализирует средний чек, частоту покупок, локацию, погодные условия. На основе больших данных (Big Data) происходит генерация индивидуальных скидок. Интересен опыт компании по проведению масштабного внутреннего хакатона с использованием AI-помощников для работы с клиентским фидбеком. В результате производительность труда маркетологов и контент-менеджеров повысилась на 30–40 %.

2. Стратегическое планирование и запуск рекламы. Сбер разработал и запустил экосистему «Марк» для сквозного управления маркетингом, бизнес-аналитикой и маркетинговыми исследованиями. ИИ-агент самостоятельно анализирует рыночные показатели, парсит целевые аудитории, распределяет рекламные бюджеты, оптимизирует ставки. Маркетолог является куратором глобальной маркетинговой стратегии. Конверсия в добавление товаров в корзину выросла в 5 раз. Запоминаемость бренда увеличилась на 57 %. Показатель стоимости на тысячу показов (CPM) снизился на 22 %. Маркетинговые бизнес-процессы в Сбер ускорились в 2 раза.

3. Трейд-маркетинг и ценообразование. Ритейлер «Магнит» активно развивает собственную маркетинговую лабораторию, в рамках которой происходит прогнозирование потоков клиентов, анализ брендов, коррекция управления запасами, модернизация логистической цепочки поставок и ценообразования. Использование Big Data в логистике и планировании продаж приносит компании более 1 млрд. рублей операционной эффективности.

4. Генерация лидов и Performance-маркетинг. Компания Яндекс выступает бенефициаром ИИ в РФ, монетизируя интеграцию нейросетей в свои коммерческие сервисы. Искусственный интеллект генерирует тексты объявлений, подбирает визуал, оптимизирует распределение бюджетов, разрабатывает вовлекающий рекламный контент. Компания генерирует до 66 % всей выручки рекламной сети компании. Представим данный анализ в табл. 2, составленный на основе открытых источников информации.

Таблица 2

ИИ в маркетинговых функциях в российском бизнесе

Компания	Маркетинговая функция	Бизнес-метрика
ВкусВилл	CRM, CX, лояльность и удержание клиентов	Рост производительности маркетологов на 30–40 %
Сбер	Стратегический Digital-маркетинг	Снижение CPM на 22 %, рост конверсий в корзину в 5 раз
Магнит	Трейд-маркетинг, аналитика и ценообразование	Финансовый эффект от умного планирования составляет более 1 млрд. рублей
Яндекс	Генерация лидов и Performance-маркетинг	Генерация до 66 % всей выручки рекламной сети компании

В заключении можно резюмировать, что выигрывают те компании, где сотрудники службы маркетинга развивают навыки управления искусственным ин-

теллектом (проходят повышения квалификации, обучаются у ИИ-гуру) [6], делегируя рутину машинным алгоритмам и оставляя за собой креатив, стратегию, мониторинг и контроль.

Библиографический список

1. Бикметов Е. Ю., Кузнецова Е. В., Рувенный И. Я. Современные коммуникационные технологии в маркетинге: уч. пособие. – Уфа: РИЦ УУНиТ, 2024. – 136 с.
2. Давлетшин Р. Р., Фаткуллин А. И., Кузнецова Е. В. Маркетинг в эпоху пост-COVID: как изменившиеся потребительские привычки формируют новую реальность // Социосфера. – 2025. – № 2. – С. 91–94.
3. Джуха В. М., Вуткарев Д. Н. Инновации в маркетинге на промышленных предприятиях с использованием систем искусственного интеллекта // Учет и статистика. – 2024. – № 4 (21). – С. 76–84.
4. Левченко В. О. Трансформация комплекса маркетинга на фоне стратегического развития искусственного интеллекта // Прикладные экономические исследования. – 2024. – № S2. – С. 189–194.
5. Писарева Е. В. Искусственный интеллект как эффективный маркетинговый инструмент // BENEFICIOUM. – 2025. – № 1(54). – С. 122–130.
6. Сабирова З. Э., Кузнецова Е. В. Роль развития персонала в HR-стратегии организации // Вестник БИСТ (Башкирского института социальных технологий). – 2024. – № 3 (64). – С. 98–103.
7. Трегубов В. Н. Перспективные направления исследований использования генеративного искусственного интеллекта в маркетинге // International Journal of Open Information Technologies. – 2024. – V. 12. – № 5. – С. 23–31.
8. Тукумбетов Д. Ф., Кузнецова Е. В. роль функций маркетинга в организации // Социосфера. – 2025. – № 2. – С. 160–163.
9. Халитов Р. Ш., Кузнецова Е. В. Визуализация как инструмент управления ожиданиями клиента в нише мебели на заказ // Актуальные вопросы современной экономики. – 2026. – № 1. – С. 196–200.
10. Шевердин А. А. Автоматизация маркетинговых процессов с помощью искусственного интеллекта: преимущества и вызовы // Международный научный журнал «Вестник науки». – 2024. – № 1(70). – Т. 3. – С. 139–149.

© Галлямов А. А., Кузнецова Е. В., 2026

УДК 339.138

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ МАРКЕТИНГА В ПРОДВИЖЕНИИ КОМПАНИЙ

EDN EOIUTI

Э. М. Ирмякова
Е. В. Кузнецова

Студент, e-mail: eirmyakova@yandex.ru,
кандидат социологических наук, доцент,
e-mail: 5kuznetsova@mail.ru,
Уфимский университет науки и технологий,
г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия

DIGITAL MARKETING TOOLS IN COMPANY PROMOTION

E. M. Irmyakova
E. V. Kuznetsova

Student,
Candidate of Sociological Sciences,
Associate Professor,
Ufa University of Science and Technology,
Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia

Abstract. The article examines the process of transforming marketing strategies in the context of the digitalization of the economy, expressed in the transition from traditional media channels to digital promotion tools. The authors conducted a comparative analysis of classical and digital means of communication according to key criteria, including measurability, flexibility, targeting and interactivity. Based on up-to-date statistical data, the structure of media consumption of Russian users and the dynamics of the domestic e-commerce market were analyzed. Particular attention is paid to the practical experience of using combined digital technologies (SEO, SMM, content marketing, contextual advertising, influencer marketing and email mailings) by leading Russian companies from various business sectors. It was concluded that the long-term competitiveness of modern brands directly depends on the flexibility, customer focus and speed of integration of digital communications into their business processes.

Keywords: digital marketing; marketing communications; digital promotion tools; e-commerce; targeting; social media; content marketing; SEO; SMM; influencer marketing.

Актуальность темы исследования. В современном маркетинге бренды взаимодействуют с потребителями через сайты, мобильные приложения, маркетплейсы [9]. В этих условиях традиционные методы продвижения (телевидение, радио, СМИ, баннеры) теряют свою эффективность, а компании вынуждены пересматривать свои стратегии в пользу цифровых инструментов [2].

Цель исследования: выявить наиболее востребованные инструменты цифрового маркетинга, применяемые для продвижения компаний. Методы исследования: метод дедукции, аналитический метод, наблюдение, контент-анализ маркетинговых материалов.

Научная новизна исследования заключается в идентификации цифровых инструментов продвижения, применяемых современными компаниями. Практическая ценность исследования состоит в рассмотрении передового опыта цифрового маркетинга российских компаний.

Под цифровым маркетингом понимается комплекс методов продвижения продуктов, брендов, компаний с использованием цифровых каналов коммуникаций [4]. В отличие от традиционного маркетинга, он опирается на интернет-технологии, аналитику данных и персонализацию взаимодействия с аудиторией [7]. Отличие классических и традиционных инструментов продвижения представим в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ традиционного и цифрового продвижения

Критерий	Традиционные инструменты продвижения	Цифровые инструменты продвижения
Каналы	Телевидение, радио, печатные СМИ, наружная реклама	Сайты, социальные сети, поисковые системы, мессенджеры, маркетплейсы
Целевая аудитория	Массовая	Точечная
Измеримость	Приблизительная	Точная (клики, просмотры, конверсии)
Обратная связь	Замедленная, односторонняя	Мгновенная (комментарии, отзывы, репосты)
Гибкость	Рекламную кампанию сложно модифицировать	Рекламная кампания подвергается быстрой корректировке в зависимости от результатов аналитики
Стоимость	Высокая	Средняя

Таким образом, цифровые маркетинговые коммуникации характеризуются измеримостью – возможностью отследить клики, просмотры и конверсии в режиме реального времени; таргетированностью – способностью настройки рекламы под целевую аудиторию по полу, возрасту, интересам, геолокации; интерактивностью – мгновенной реакцией пользователей на рекламу благодаря форумам, чат-ботам [3].

По данным исследовательской компании Mediascope, в 2025 г. интернетом в России регулярно пользовались около 105 млн человек, а среднее время, проведённое в сети, превысило 4 часа в день. Согласно проведенным исследованиям, россияне тратят время преимущественно на социальные сети и мессенджеры – 51 % (рис. 1).

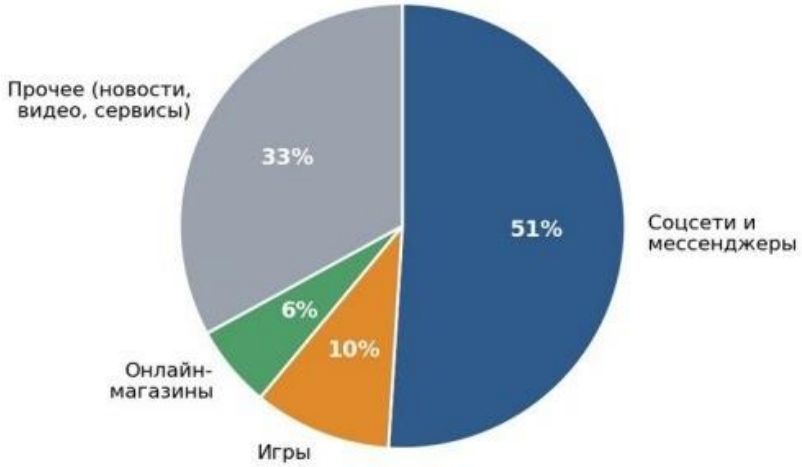


Рис. 1. **Структура времени, которое проводят пользователи в интернете**

Лидерами по охвату в 2025 г. в РФ стали такие социальные сети как ВКонтакте и Telegram, в которых многие компании рекламируют свои продукты (рис. 2) [5].

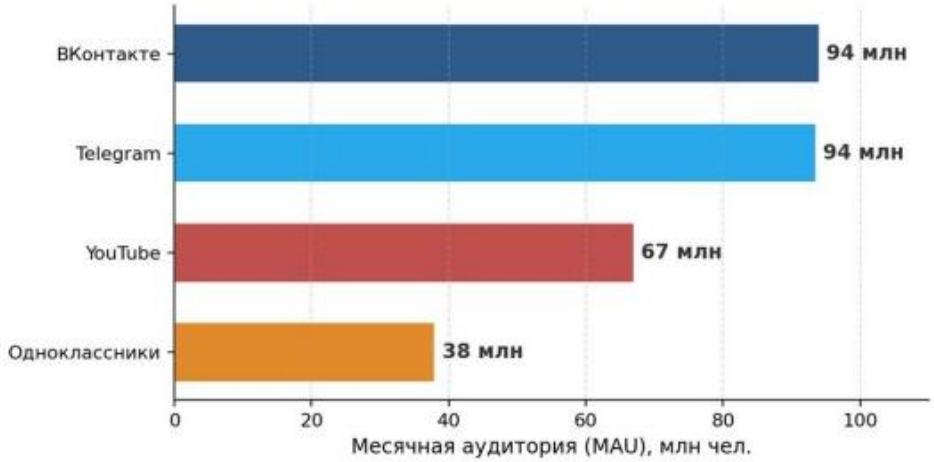


Рис. 2. **Распределение аудитории по социальным сетям и платформам**

С другой стороны, по оценке Data Insight, в 2024 г. стремительно вырос оборот рынка интернет-торговли примерно на 37 % и достиг 11,3 трлн. рублей, а в 2025 г. – почти 15 трлн. рублей (рис. 3).

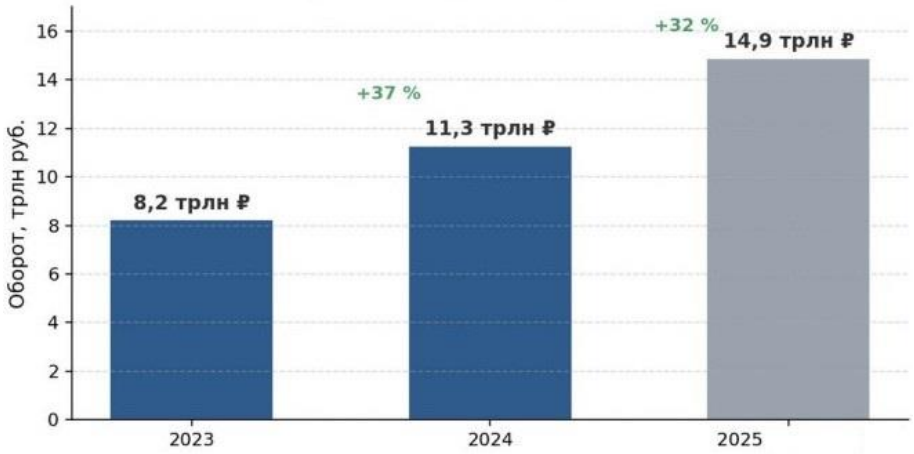


Рис. 3. **Объём рынка интернет-торговли в России**

Компании делают акцент на следующих цифровых инструментах продвижения и креативных коммуникационных технологиях [1]:

– контент-маркетинг, целью которого является показать экспертность и полезность, сформировать доверие пользователей к бренду;

– SEO – поисковая оптимизация необходима для улучшения позиций сайта в результатах выдачи поисковых систем. Чем выше сайт находится в выдаче, тем больше «горячих» клиентов привлекается;

– SMM – продвижение социальных сетях посредством таргетированной рекламы, взаимодействия с блогерами, управления воронкой продаж;

– Email-маркетинг – рассылка персонализированных писем клиентам – один из самых эффективных инструментов маркетинговых коммуникаций на рынке B2B;

– контекстная реклама – показ объявлений на партнерских сайтах и в поисковых сетях по ключевым запросам;

– инфлюенс-маркетинг, референтный маркетинг – сотрудничество с лидерами мнений, референтами, рекомендующими бренды и оказывающими влияние на покупателей.

Рассмотрим опыт применения цифровых маркетинговых коммуникаций отечественными компаниями.

1. Wildberries. Крупнейший российский маркетплейс активно использует цифровые инструменты: SEO и контекстную рекламу для привлечения трафика, таргетированную рекламу в социальных сетях, email-рассылки с персональными рекомендациями, аналитику поведения пользователей для улучшения интерфейса. Благодаря этому компания удерживает лидирующие позиции на рынке электронной коммерции.

2. «ВкусВилл». Сеть магазинов здорового питания делает ставку на контент-маркетинг и SMM. Компания ведет блог с рецептами и советами по питанию, активно взаимодействует с аудиторией на основе клиентского опыта покупателей. Это позволяет бренду выделиться на фоне конкурентов и сформировать лояльное комьюнити [8].

3. «Т-Банк» полностью строит бизнес на цифровых технологиях: мобильное приложение как основной канал обслуживания, чат-боты для поддержки клиентов, персонализированные предложения на основе анализа транзакций. Такой поход обеспечивает быстрый рост клиентской базы и узнаваемость бренда.

4. Компания «Додо Пицца» первая в отрасли общественного питания превращает камеры видеонаблюдения в маркетинговый инструмент взаимодействия с клиентами. Демонстрируется трансляция приготовления блюд, во время которой потенциальный гость погружается в атмосферу внутренних бизнес-процессов пиццерии, наблюдает за чистотой и порядком на кухне.

5. «Яндекс» спонсирует видеоконтент о технологиях и инновациях, интегрировав свои продукты. Результатом этого является рост использования сервисов Яндекс.Маркет и Яндекс.Такси на 15 %.

6. Vois. Известный бренд косметики запускает продвижение через инфлюенс-маркетинг, когда маску для волос рекламируют бьюти-блогеры. Выручка компании вырастает с 388,4 млн. до 2,5 млрд. рублей в 2024 г.

Таким образом, можно сделать вывод, что цифровые технологии маркетинговых коммуникаций многообразны и доминируют по сравнению с традиционным продвижением продуктов. Компании используют комбинированные цифровые инструменты и гибридные маркетинговые стратегии [6]. Успех цифровых рекламных и PR-кампаний отечественных брендов зависит от скорости, прозрачности, гибкости и клиентоориентированности.

Библиографический список

1. Бикметов Е. Ю., Кузнецова Е. В., Рувенный И. Я. Особенности креативных коммуникационных технологий взаимодействия с потребителями // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2025. – № 3. – С. 167–181.
2. Бикметов Е. Ю., Кузнецова Е. В., Рувенный И. Я. Современные коммуникационные технологии в маркетинге: уч. пособие. – Уфа: РИЦ УУНиТ, 2024. – 136 с.
3. Давлетшин Р. Р., Фаткуллин А. И., Кузнецова Е. В. Маркетинг в эпоху пост-COVID: как изменившиеся потребительские привычки формируют новую реальность // Социосфера. – 2025. – № 2. – С. 91–94.
4. Иванченко О. В., Барауля Е. В. К вопросу о развитии цифровых коммуникаций в современ-

ном digital-маркетинге // Вестник Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). – 2024. – № 2 (31). – С. 66–74.
5. Социальные сети в России в 2026 году: список, аудитория и статистика // eLama. – URL: https://elama.ru/blog/socialnye-seti-v-rossii/ (дата обращения: 08.06.2026).
6. Тукумбетов Д. Ф., Кузнецова Е. В. Роль функций маркетинга в организации // Социосфера. – 2025. – № 2. – С. 160–163.
7. Управление бизнесом в условиях цифровой экономики: Монография / К. Е. Гришин, А. Ш. Галимова, Г. Р. Габидуллина, М. Р. Богатырева. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2022. – 88 с.
8. Фам В. Т. Н., Мухаметшина Г. Р. Цифровые технологии в бизнесе как инструмент повышения конкурентоспособности // Вектор экономики. – 2025. – № 6 (108). – EDN JLNYSN.
9. Янгирова Е. И., Рувенный И. Я., Кузнецова Е. В. Бренд-маркетинг: продукт, человеческие ресурсы, личность. – Уфа: Уфимский университет, 2025. – 204 с.

© Ирмякова Э. М., Кузнецова Е. В., 2026

УДК 339.138

ВОСПРИЯТИЕ ПОКУПАТЕЛЯМИ НЕЙРОСЕТЕВОГО МАРКЕТИНГА

EDN IDUOBY

А. А. Котельникова
Е. В. Кузнецова

Студент, e-mail: koteln1kovaan@yandex.ru,
кандидат социологических наук, доцент,
e-mail: 5kuznetsova@mail.ru,
Уфимский университет науки и технологий,
г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия

BUYERS' PERCEPTION OF NEURAL NETWORK MARKETING

A. A. Kotelnikova
E. V. Kuznetsova

Student,
Candidate of Sociological Sciences,
Associate Professor,
Ufa University of Science and Technology,
Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia

Abstract. This article explores the specifics of modern consumers' perceptions of marketing communications created using artificial intelligence technologies. An analysis of audience trust in neural network advertising is conducted. A survey was conducted to determine the frequency of respondents' encounters with AI-powered creatives and their level of confidence in their ability to recognize content generated by neural networks. The survey results support the hypothesis that knowledge of the use of AI in advertising can reduce purchase intent. However, this effect is situational and largely depends on the quality of execution and transparency of the communication, necessitating mandatory labeling of neural network-powered materials.

Keywords: Neural network marketing, artificial intelligence, advertising, consumer behavior, brand trust, content labeling.

Актуальность исследования. Тема нейросетевого маркетинга сегодня выходит далеко за рамки одной только технологии [7]. Она касается этики, доверия и восприятия покупателя. Понимание, как именно аудитория воспринимает нейросетевой маркетинг, видение общей тенденции между различными мнениями – это то, что может помочь в работе многих маркетологов [1]. В российской практике ИИ в маркетинге и брендинге уже используется довольно активно, но отношение к нему остается неоднозначным [8]. У аудитории может возникать сомнение: «А можно ли доверять такому сообщению, если оно сделано не человеком, а алгоритмом?», «Фото товара – настоящее?».

Искусственный интеллект уже прочно вошел в маркетинговую практику [2]. В исследовании «Трендбук digital-рынка 2026», которое eLama провела совместно с Roistat, SMMplanner, SpyWords и WOWBlogger, указано, что 45 % компаний используют ИИ для маркетинговых задач, а еще 40 % только начинают тестировать эту технологию. При этом нейросети чаще всего применяются для генерации контента, коммуникации с клиентами, аналитики и прогнозирования, а также автоматизации рабочих процессов [4]. Из этих данных можно сделать вывод, что применение нейросетей уже не эксперимент – это стало частью повседневных рабочих процессов маркетологов [3]. Российские исследования указывают на то, что отношение к ИИ-рекламе остается неоднозначным. В исследовании агентства i-Media (2026), отмечается, что 46 % опрошенных россиян готовы отказаться от покупки товара из-за нейросетевых креативов, а 60,3 % воспринимают ИИ-рекламу как исключительно негативный фактор.

В данной статье рассмотрим, как покупатели воспринимают рекламу, созданную с помощью ИИ, и влияет ли это на их отношение к бренду и желание купить продукт. Для этого авторами проведен

опрос, в котором респондентов спрашивали о том, как часто они сталкиваются с ИИ-рекламой, насколько уверены в своей способности замечать ее, как на них влияет знание о том, что контент создан нейросетью, и как они вообще относятся к такой рекламе. Целью опроса было понять, как именно аудитория воспринимает нейросетевой маркетинг. Гипотеза исследования: может ли снижаться доверие к бренду и желание купить товар, если покупатель знает, что реклама создана нейросетью?

Метод исследования – опрос. Анкета состоит из шести вопросов закрытого типа: о частоте столкновения с ИИ-рекламой, уверенности респондентов в способности замечать контент, созданный нейросетью, влияния использования нейросетей на отношение к бренду и на желание купить продукт, а также общего отношения к такой рекламе. Исследование можно охарактеризовать как разведывательное.

Результаты опроса. В ответах прослеживается довольно осторожное отношение к ИИ-рекламе. Рассмотрим ключевые моменты.

Частота столкновения. Большинство респондентов указали, что сталкиваются с ней ежедневно (48,3 % респондентов) или несколько раз в неделю (38,3 %). Лишь только небольшая часть участников отметила, что встречается с такой рекламой редко или никогда.

Уверенность в способности замечать. На вопрос «Насколько вы уверены, что сможете отличить рекламный креатив, созданный ИИ, от креатива, созданного человеком?» чаще всего респонденты выбирали варианты «скорее уверен(а)» (58,3 % респондентов) или «полностью уверен(а)» (21,7 %).

Влияние на отношение к бренду. Большинство респондентов выбрало варианты ответа, связанные с незначительным ухудшением (45 %) или нейтральным отношением (43,3 %). В то же время присутствовали и более жесткие оценки: 10 % участников указали, что узнавание ИИ-происхождения рекламы может сильно ухудшить отношение к бренду. В то время как о положительном отношении заявила крайне малая часть (1,7 %) опрошенных. В связи с чем можно говорить о том, что фактор искусственного происхождения действительно способен снижать уровень доверия.

Влияние на желание купить продукт. Самым интересным для нас был вопрос о желании купить продукт, так как он более прикладной для оценки доверия покупателей. Здесь также наиболее частыми стали варианты «скорее уменьшило бы» (43,3 %) и «не повлияло бы» (35 %).

Отдельного внимания заслуживает такой фактор, как, что для респондентов важнее – качество визуала рекламы или то, кто ее создал. Большинство ответов склонялось к тому, что качество рекламы важнее происхождения контента (51,7 %). При оценке ИИ-рекламы аудитория ориентируется не только на сам факт использования нейросети, но и на конечный результат. Важно насколько реклама выглядит убедительно, понятно и профессионально [6].

Отношение. Наконец, ответы на общий вопрос об отношении к ИИ-рекламе показали наиболее интересную картину. Значительная часть опрошенных (46,7 %) выбрала вариант «положительно, но только при маркировке», то есть люди не отвергают саму технологию, они лишь ожидают честного обозначения ее использования.

Обсуждение результатов. Большинство респондентов (58,3 %) уверены, что умеют отличать ИИ-контент от созданного человеком. Однако международные исследования показывают, что это заблуждение. Исследование NielsenIQ (2025) выявило, что потребители лишь интуитивно идентифицируют ИИ-рекламу, но точность этой идентификации оставляет желать лучшего. Таким образом мы видим дополнительную зону риска для брендов:

аудитория может подозревать использование нейросетей там, где их нет.

По итогам анкетирования большинство людей выступали только за маркированное использование ИИ. Общество желает честности и прозрачности от компаний. Маркировка ИИ-контента уберегает от ухудшения отношения у 56 % аудитории. Покупателям не нравится не сам нейросетевой контент, а ощущение, что бренд пытается обмануть [5]. В то же время доверие, желание купить и даже узнаваемость бренда падают, когда аудитория понимает, что рекламу написала машина. Однако в международной практике встречаются эксперименты, где маркировка ИИ, наоборот, снижет доверие и желание покупать, особенно если речь шла о товарах с высоким эмоциональным вовлечением (например, товары премиум класса, экологичные товары).

Заключение. Технологические возможности сегодня заметно обгоняют готовность аудитории их принимать. Большинство опрошенных сталкивается с ИИ-рекламой ежедневно. Многие уверены, что умеют ее распознавать, – на деле это не всегда коррелирует с их реальной способностью идентифицировать ИИ-контент. Знание о том, что реклама создана нейросетью, может ухудшать отношение к бренду и снижать желание купить продукт. Почти половина респондентов допускают положительное отношение к ИИ-рекламе, но с условием – она должна быть маркирована. Прозрачность – это то, чего ждет аудитория, и то, что работает на повышение лояльности. При этом международные исследования показывают, что прямое раскрытие факта использования ИИ в рекламе может снижать доверие и покупательский интерес, особенно в эмоционально значимых категориях. Аудитория одновременно желает знать правду, но часто реагирует на эту правду негативно. Лучшее решение для маркетологов – балансировать между противоположными ожиданиями аудитории.

Исходная гипотеза о том, что знание об ИИ снижает желание покупать, подтвердилась, но снижение ситуативное. Оно зависит от категории товара, качества исполнения, привычек целевой аудитории и общего уровня доверия к бренду. Хорошая, креативная, полезная реклама получит больше шансов на принятие вне зависимости от того, кто ее создал. Технология сама по себе не является ни благом, ни злом. Проблема в том, как именно и с какой целью ее используют. Если ИИ применяется для ускорения и улучшения бизнес-процессов, при сохранении честной коммуникации и уважения к покупателю – это путь к усилению бренда. Если же нейросети служат ширмой для экономии на всем, включая человеческое отношение, – разочарование аудитории будет неизбежным. И тогда никакой, даже самый продвинутый алгоритм не спасет продажи.

Библиографический список

1. Бикметов Е. Ю., Кузнецова Е. В., Рувенный И. Я. Современные коммуникационные технологии в маркетинге: уч. пособие. – Уфа: РИЦ УУНиТ, 2024. – 136 с.
2. Бурханов Т. Р., Кошель В. А. Роль нейросетей в маркетинговом продвижении компании на B2C рынке // Практический маркетинг. – 2023. – № 12 (318). – С. 4–10.
3. Валеев А. С., Кузнецова Е. В. Маркетинговые стратегии digital-агентств на основе анализа потребительского поведения в онлайн-среде // Актуальные проблемы социально-экономического развития промышленного региона: сборник тезисов VII международной научно-практической конференции. – Алчевск, 2025. – С. 25–27.
4. Измайлова А. А., Солдатова А. В., Будрин А. Г. Применение искусственного интеллекта в цифровом маркетинге компании: анализ кейса // Российский журнал менеджмента. – 2025. – Т. 23. – № 2. – С. 332–350.
5. Тугарева П. К., Богатырев М. Б., Кузнецова Е. В. Влияние нейромаркетинга на потребительское поведение // Социосфера. – 2025. – № 2. – С. 156–159.
6. Халитов Р. Ш., Кузнецова Е. В. Визуализация как инструмент управления ожиданиями клиента в нише мебели на заказ // Актуальные вопросы современной экономики. – 2026. – № 1. – С. 196–200.

7. Червова Н. В. Применение нейросетей в управлении продажами, маркетинге и рекламе // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2024. – № 6. – С. 278–282.

8. Янгирова Е. И., Рувенный И. Я., Кузнецова Е. В. Бренд-маркетинг: продукт, человеческие ресурсы, личность: монография. – Уфа: Уфимский университет, 2025. – 204 с.

© Котельникова А. А., Кузнецова Е. В., 2026

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

УДК 725.9

МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПЛЕКСЫ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ГОРОДСКИХ ТЕРРИТОРИЙ

EDN FUNBLP

А. А. Казаева

Бакалавр,
ORCID 0009-0001-7168-1494,
e-mail: kazaeva.anastasiya@mail.ru,
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет,
г. Нижний Новгород, Россия

MULTIFUNCTIONAL COMPLEXES AS A FACTOR OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF URBAN AREAS

A. A. Kazaeva

Bachelor,
Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering,
Nizhny Novgorod, Russia

Abstract. The article analyzes the potential of multifunctional complexes as a tool for sustainable urban development across four interconnected aspects: transport-spatial, economic, social, and environmental. Current research reveals a gap between declared sustainability principles and actual project outcomes, highlighting the need for a proper assessment system. The proposed criteria, based on LEED and BREEAM Communities (used analytically, not for certification), were tested on two projects. The results systematize sustainability criteria for multifunctional complexes and demonstrate their applicability to both completed and designed objects. The findings can inform future design and sustainability assessment practices.

Keywords: sustainable development; multifunctional complex; mixed-use development; sustainability criteria; LEED; BREEAM.

Введение

Формирование устойчивой городской среды остается важной задачей современного градостроительства, но пространственная структура многих городов, сложившаяся на основе функционального зонирования территорий, далеко не всегда способствует достижению целей устойчивого развития. Разграничение жилых, общественных, деловых и производственных зон может повлиять на рост транспортной нагрузки, усиление автомобильной зависимости населения и обострение экологических проблем, снижать эффективность использования пространства.

Альтернативой функциональному зонированию рассматриваются концепции компактного города и смешанного использования территорий. Они ориентированы на повышение плотности застройки, развитие общественного транспорта, обеспечение пешеходной доступности и функционального разнообразия городской среды [1]. Многофункциональные комплексы (МФК) выступают одним из ключевых инструментов реализации этих подходов, но существующие исследования часто сосредоточены на отдельных аспектах устойчивости, а комплексная оценки их влияния встречаются не так часто. Отсюда вытекает потребность в систематизации этих критериев оценки.

Цель исследования заключается в выявлении ключевых аспектов вклада мно-

гофункциональных комплексов в устойчивое развитие городской среды, систематизации критериев их оценки на основе международных систем сертификации LEED и BREEAM Communities и апробации на сравнительном анализе реальных проектов. Данные системы используются в статье не как инструмент сертификации, а как аналитическая база для оценки устойчивости многофункциональных комплексов.

1. Обзор литературы

1.1. Эволюция подходов к устойчивой городской структуре

Одним из факторов формирования современных подходов к организации городской среды стала критика функционального зонирования территорий, получившего распространение в модернистской градостроительной практике XX века. Значительный вклад в развитие современного градостроительного подхода внесла Джейн Джекобс (Jacobs, 1961), обосновавшая значение смешанного использования территорий, важности постоянной городской активности как условий формирования безопасной и «живой» городской среды [11].

Сходные принципы отражены в концепции компактного города (Compact City), в которой высокая плотность застройки, смешанное использование территорий и развитие общественного транспорта рассматриваются как условия устойчивого развития [12]. Важное значение для исследования представляет концепция транзитно-ориентированного развития (Transit-Oriented Development, TOD), предложенная Питером Калторпом (Calthorpe, 1993). Данная концепция предполагает концентрацию смешанной застройки вблизи узлов общественного транспорта, что способствует снижению зависимости от личного автомобиля, повышению пешеходной доступности и более эффективному использованию городской территории [7].

Современные рекомендации по территориальному планированию также указывают на необходимость более широкого использования принципов смешанного использования территории. Так в Международных рекомендациях ООН-Хабитат говорится, что планирование должно «способствовать социальному смешиванию и многофункциональному использованию земельных ресурсов, с целью предоставления привлекательного и доступного спектра услуг, жилья и возможностей трудоустройства для широких слоев населения». Это говорит об актуальности многофункционального проектирования в градостроительной практике [3].

1.2. Потенциал многофункциональных комплексов в обеспечении устойчивого развития городской среды

Концепция устойчивого развития основывается на взаимосвязи экологического, экономического и социального компонентов [4]. Однако в градостроительстве ключевое значение имеет пространственная структура, поскольку от нее часто зависит организация транспорта, пешеходных потоков и доступности инфраструктуры. На этом основании мы можем дополнительно выделить транспортно-пространственный аспект.

Итак, транспортно-пространственный аспект проявляется прежде всего в сокращении транспортной нагрузки благодаря концентрации различных функций на одной территории. Размещение жилья, рабочих мест, торговли и объектов обслуживания в пределах пешеходной доступности снижает потребность в ежедневных поездках и уменьшает зависимость населения от личного автомобиля [1].

Экономический эффект многофункциональных комплексов связан не только с более интенсивным использованием городской территории, но и с повышением эффективности эксплуатации существующей инфраструктуры. Сочетание различных функций обеспечивает более равномерную загрузку пространства в тече-

ние суток за счет присутствия разных групп пользователей и разнообразия сценариев использования.

Социальный аспект выражается в повышении доступности объектов повседневного обслуживания и социальной инфраструктуры для различных групп населения. Функциональное разнообразие способствует формированию активной городской среды, увеличению интенсивности социальных взаимодействий и развитию общественных пространств [11].

Экологическое значение многофункциональных комплексов определяется их способностью снижать потребление ресурсов и экологическую нагрузку на городскую среду [5]. Качественным изменениям способствуют применение энергоэффективных технологий, развитие зеленой инфраструктуры и внедрение современных систем управления ресурсами при проектировании (табл. 1).

Таблица 1

Аспекты воздействия МФК на устойчивое развитие по результатам анализа литературы

Аспект	Проявление аспекта
Транспортно-пространственный	а) Снижение транспортной нагрузки б) Сокращение потребности в поездках в) Развитие пешеходной доступности и общественного транспорта
Экономический	а) Повышение экономической эффективности использования территории б) Смешанное использование функций
Социальный	а) Повышение доступности объектов повседневного обслуживания б) Формирование активной городской среды и рост социальных взаимодействий в) Повышение инклюзивности среды
Экологический	а) Энергоэффективность б) Зеленая инфраструктура

Рассмотренные аспекты послужили основой для формирования системы критериев оценки вклада многофункциональных комплексов.

1.3 Ограничения реализации принципов устойчивого развития в МФК

Несмотря на значительный потенциал, реализация принципов устойчивого развития в многофункциональных комплексах далеко не всегда оказывается успешной.

Исследование Critical Indicators of Sustainability for Mixed-Use Buildings in Lagos, Nigeria демонстрирует, что МФК могут сталкиваться с управленческими сложностями и недостаточной интеграцией в существующую ткань города [15]. Несмотря на наличие смешанных функций, отдельные многофункциональные комплексы оказываются слабо связаны с окружающей городской средой и факти-

чески функционируют как автономные пространства [17].

Другим ограничением становится гринвошинг (greenwashing) – практика формирования ложного впечатления об устойчивости проекта за счет применения отдельных экологических решений без комплексного изменения принципов организации городской среды [2]. Явление приобретает всю большую актуальность, поскольку может использоваться девелоперами в качестве маркетингового инструмента создания экологичного имиджа [5].

Из анализа литературы исходит, что устойчивость многофункциональных комплексов определяется совокупностью пространственных, транспортных, социальных и экологических характеристик. Притом разные исследования акцентируют внимание на отдельных аспектах, что затрудняет их комплексное сопоставление. В связи с этим в данной статье предпринимается попытка систематизировать наиболее часто используемые характеристики в виде комплексной системы критериев оценки.

2. Методология исследования

В данном исследовании количественные показатели приняты по LEED в силу специфики системы сертификации, а BREEAM Communities использована для подтверждения значимости соответствующих характеристик устойчивой городской среды [6]. К ним можно отнести: коэффициент плотности застройки (FAR), функциональное разнообразие территории, транспортную доступность, интеграцию объекта в существующую городскую ткань и показатели энергоэффективности [13]. Для оценки пешеходной доступности использован индекс Walk Score как дополнительный инструмент [17] (табл. 2).

Таблица 2

Критерии оценки устойчивости многофункциональных комплексов

Критерий	Измерение	Пояснение	Источник
Плотность застройки	Коэффициент плотности (FAR)	Отношение суммарной площади всех этажей здания к площади земельного участка.	LEED ND v4 - NPD Credit 2 Compact Development
Разнообразие функций	Количество функций	Число различных повседневных функций в пределах пешеходной доступности	LEED ND v4 - NPD Credit 3 Mixed-Use Neighborhoods
Транспортная доступность	Access to Quality Transit	Расстояние до остановок и интенсивность движения общественного транспорта	LEED v4 BD+C LT Credit Access to Quality Transit
Пешеходная доступность	Walk Score	Интегральный индекс пешеходной доступности (Walk Score) (0–100)	Walk Score methodology

Связность с городской тканью	Intersection Density	Количество пересечений улиц на единицу площади	LEED ND v4 Reference Guide - Connectivity
Контекстная плотность	Surrounding Density	Плотность окружающей городской застройки	LEED ND v4 Reference Guide - Compact Development
Энергоэффективность	Optimize Energy Performance	Снижение расчетного энергопотребления относительно базового здания.	LEED v4 BD+C EA Credit Optimize Energy Performance

Выбранные критерии также согласуются с положением международных рекомендаций ООН-Хабитат. В документе особое внимание уделяется «соответствующей компактности и многофункциональности использования застроенных районов, необходимых для сокращения потребностей в передвижениях и издержек в стоимости услуг на душу населения» [3]. Эти положения соответствуют критериям, используемым в статье.

Так, в данном исследовании международные системы рассматриваются не как инструмент сертификации объектов, а как аналитическая основа для оценки соответствия реализованных многофункциональных комплексов принципам устойчивого развития.

Таблица 3

Сопоставление аспектов устойчивости МФК и критериев определения вклада

Аспект устойчивости МФК	**Критерии**
Транспортно-пространственный	FAR; транспортная доступность; пешеходная доступность (Walk Score); связность городской ткани; плотность окружения
Экологический	транспортная доступность; пешеходная доступность; энергоэффективность; плотность застройки (как фактор компактного развития)
Социально-инклюзивный	функциональное разнообразие; пешеходная доступность; связность городской ткани
Экономический	FAR; функциональное разнообразие; транспортная доступность

Сопоставление выявило, что один и тот же критерий может одновременно характеризовать несколько аспектов. Именно поэтому дальнейший анализ проектов выполняется не по отдельным направлениям, а по комплексной системе критериев.

3. Результаты исследования

Выбор проектов обусловлен не только различием их итоговой оценки, но и воз-

можностью продемонстрировать применение разработанной системы критериев на различных стадиях жизненного цикла объекта. Schieblocks представляет собой реализованный проект, а Cambridge Hills Road оценивается на стадии проектирования.

3.1. Анализ проекта Schieblocks (Роттердам)

Рассмотрим кейс многофункционального комплекса Schieblocks в Роттердаме, разработанного архитектурным бюро MVRDV.

Рис. 1. **Schieblocks [16]**

Объект реализован как часть мастерплана Schiekadeblok и интегрирован в городскую ткань за счет соответствия масштабу окружающей застройки. Проект расположен рядом с Центральным вокзалом, имеет развитую пешеходную инфраструктуру и наличие доступного общественного транспорта [16].

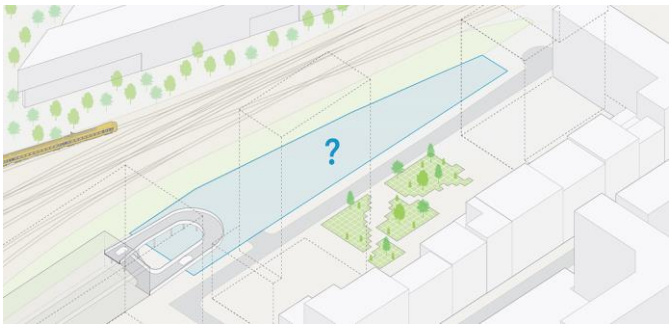


Рис. 2. **Конфигурация участка Schieblocks [16]**

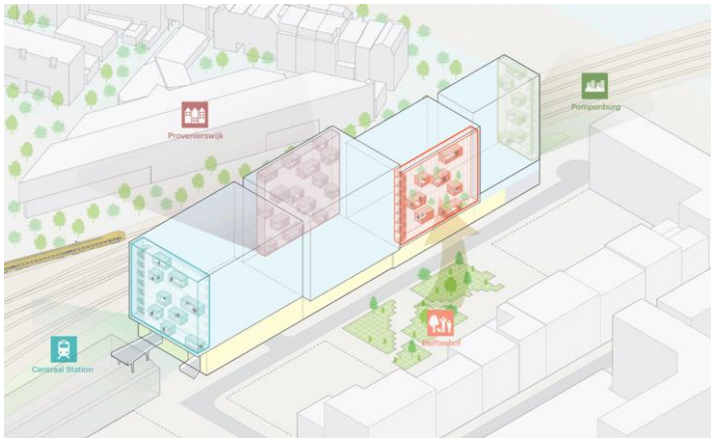


Рис. 3. **Территориальное расположение Schieblocks [16]**

Многофункциональный комплекс обеспечен достаточным количеством разнообразных функций и общественных пространств, характеризуется проницаемыми первыми этажами, что обеспечивает постоянную городскую активность [16]. При проектировании Schieblocks использовали экологичные решения: солнечные панели, озелененные кровли и переработанные материалы (табл. 2).

Таблица 4

Оценка проекта Schieblocks

Критерий	Соответствие
Плотность застройки	Высокая плотность. Максимальное использование узкого участка
Разнообразие функций	Основная функция – офисы. Дополнительными выступают рестораны, велоинфраструктура, пространство для мероприятий и рекреации
Транспортная доступность	Непосредственная близость к Центральному вокзалу (более 200 рейсов в день). Транзитно-ориентированное развитие (TOD). Подземный паркинг (~230 мест) + велопарковки
Пешеходная доступность	Активные прозрачные первые этажи, общественные пространства, вовлечение городского пешеходного потока.
Связность с городской тканью	Реализован как часть мастер-плана Schiekadeblok. Масштаб и структура квартала соответствуют окружающей застройке.
Контекстная плотность	Выше норматива LEED - центральная часть города. Высокая плотность окружающей застройки, смешанное функциональное окружение.
Энергоэффективность	Возобновляемая энергия. Материалы с низким углеродным следом. Зеленые крыши. Адаптивность и циркулярность.

Проект показал высокое соответствие критериям устойчивости за счет комплексного ответственного подхода к проектированию, обеспечивающего полную интеграцию объекта в городскую среду.

3.2. Анализ проекта Cambridge Hills Road

Противоположным примером выступает проект Cambridge Hills Road . Несмотря на ориентацию проекта на получение сертификации BREEAM, он подвергся критике со стороны местных жителей и экспертов, а также был отправлен на доработку по решению градостроительной комиссии. Основной причиной критики стала недостаточная интеграция объекта в существующую городскую среду. Дополнительные замечания касались ограниченной функциональности объекта, отсутствия общественных пространств и ориентированности на автомобилистов [8].

Рис. 4. **Исторический паб в окружении новой застройки [14]**

Рис. 5. **Предложение новой застройки Cambridge Hills Road [14]**

Таблица 5

Оценка проекта Cambridge Hills Road

Критерий	Соответствие
Плотность застройки	5-7 этажей на 2,6 акра – признаны экспертами «чрезмерными»
Разнообразие функций	Только офисы и кафе, жилье отсутствует - нарушение принципа смешанного использования
Транспортная доступность	200 парковочных мест стимулируют автоиспользование, противоречат устойчивому развитию
Пешеходная доступность	Ориентирован на автомобилистов, нет пешеходной и велосипедной инфраструктуры
Связность с городской тканью	Непродуманность и нарушение видов на Ботанический сад
Контекстная плотность	Игнорирование плотности окружающей застройки и угроза историческому пабу Flying Pig
Энергоэффективность	Заявлены экологические решения и ориентация на высокий уровень сертификации BREEAM, однако они не компенсируют недостатки пространственной организации проекта.

Из оценки проекта исходит, что соответствие отдельным экологическим критериям не обеспечивает достижения целей развития при не соблюдении остальных условий.

3.3. Обсуждение результатов

Сравнение двух проектов показало, что устойчивость проекта определяется не количеством реализованных экологичных решений, а их связью с транспортной, пространственной и социальной организацией территории. Такой вывод согласуется с Международными рекомендациями ООН-Хабитат, в которых устойчивость рассматривается как комплексный и партисипативный процесс [3].

В ходе сопоставления можно сделать вывод о нежелательности использования только экологической сертификации для оценки МФК. Это также возможно связать с распространившейся тенденцией «гринвошинга». Следовательно, устойчивость многофункциональных комплексов следует рассматривать именно как комплексную характеристику, включающую пространственные, транспортные, социальные и экологические параметры.

Заключение

Мы рассмотрели основные аспекты влияния многофункциональных комплексов на устойчивое развитие, а также была предложена система критериев их оценки на основе международных систем LEED и BREEAM Communities.

Результаты сравнения, в свою очередь, продемонстрировали, что решающим фактором в определении устойчивости МФК является комплексный характер влияния, включающий совокупность транспортно-пространственных, социальных, экономических и экологических характеристик.

Предложенная система критериев может использоваться как для оценки реализованных объектов, так и на ранних этапах проектирования, позволяя выявлять потенциальные ограничения проекта еще до его реализации.

Библиографический список

1. Александрова А. В. Принципы формирования многофункциональных территорий и комплексов // Молодой ученый. – 2021. – № 24 (366). – С. 63–65.
2. Гринвошинг – вещь опасная: почему девелоперам все сложнее продавать экомифы за миллиарды // Inc. Russia. – URL: https://incrussia.ru/live/grinvoshing-veshh-opasnaya/ (дата обращения: 05.05.2026).
3. ООН-Хабитат. Международные рекомендации по городскому и территориальному планированию : русская версия. – Найроби : ООН-Хабитат, 2015. – 48 с.
4. Устойчивое развитие в девелопменте: лучшие ESG-практики // Среда для жизни. – URL: https://средадляжизни.рф/journal/articles/ustoychivoe-razvitie-v-developmente-luchshie-esg-praktiki/ (дата обращения: 13.05.2026).
5. Belitardo A. Greenwashing in Architecture: Identifying False Sustainable Strategies // ArchDaily. – 2023. – URL: https://www.archdaily.com/1008813/greenwashing-in-architecture-identifying-false-sustainable-strategies (дата обращения: 08.05.2026).
6. BREEAM Communities // BREEAM. – URL: https://breeam.com/standards/communities (дата обращения: 28.03.2026).
7. Calthorpe P. The Next American Metropolis: Ecology, Community, and the American Dream. – New York : Princeton Architectural Press, 1993.
8. Cambridge's greenest office rejected by planners // Estates Gazette. – URL: https://www.estatesgazette.co.uk/news/cambridges-greenest-office-rejected-by-planners/ (дата обращения: 05.08.2026).
9. Grant J. Mixed use in theory and practice: Canadian experience with implementing a planning principle // Journal of the American Planning Association. – 2002. – Vol. 68, No. 1. – P. 71–84.
10. Hoppenbrouwer E., Louw E. Mixed-use development: Theory and practice in Amsterdam's Eastern Docklands // European Planning Studies. – 2005. – Vol. 13, No. 7. – P. 967–983.
11. Jacobs J. The Death and Life of Great American Cities. – New York : Random House, 1961.
12. Jenks M., Burton E., Williams K. The Compact City: A Sustainable Urban Form? – London : E & FN Spon, 1996.
13. LEED rating system // U.S. Green Building Council. – URL: https://www.usgbc.org/leed (дата обращения: 03.05.2026).
14. PACE Investments Ltd. Fourth Project. – URL: https://www.paceinvestmentsltd.com/copy-of-4th-project (дата обращения: 05.08.2026).
15. Salami S. F., Isah A. D., Muhammad I. B. Critical Indicators of Sustainability for Mixed-Use Buildings in Lagos, Nigeria // Environmental and Sustainability Indicators. – 2021. – Vol. 9. – Article 100101. – DOI: 10.1016/j.indic.2021.100101.
16. Schieblocks // MVRDV. – URL: https://www.mvrdv.com/projects/1044/schieblocks (дата обращения: 11.05.2026).
17. Walk Score. Walk Score Methodology. – URL: https://www.walkscore.com/methodology (дата обращения: 05.08.2026).

© Казаева А. А., 2026

УДК 78.01

КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ МОЛОДЕЖИ В ПРОСТРАНСТВЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ МОДЫ

EDN RBAALE

Л. А. Назаренко

Соискатель,
Луганская государственная академия культуры
и искусств имени Михаила Матусовского,
г. Луганск, Луганская Народная Республика,
Россия

YOUTH CULTURAL CODES IN THE SPACE OF MUSICAL FASHION

L. A. Nazarenko

Applicant,
Lugansk State Academy of Culture and Arts
named after M. Matusovsky,
Lugansk, LPR, Russia

Abstract. The article examines the cultural codes of modern youth, which are being formed and broadcast in the space of musical fashion. Musical fashion is analyzed as a sociocultural phenomenon combining musical preferences, visual images, symbolic practices and behavioral patterns of youth. Particular importance is attached to the role of musical fashion in the processes of social identification, cultural communication and the construction of youth identity. It is noted that musical fashion is not only a means of aesthetic self-expression, but also a mechanism for transmitting cultural meanings, values and norms characteristic of certain social groups and generations. The influence of the digital environment and new media on the transformation of musical fashion, the spread of cultural codes and the formation of new practices of youth self-representation is considered. It is emphasized that in modern humanities, the concept of musical fashion remains insufficiently developed and does not have a single generally accepted definition, which necessitates further theoretical understanding. Musical fashion is not only a form of aesthetic self-expression, but also a tool of social construction that ensures the integration of a person into a certain cultural community. Reflecting the dynamics of social change and the specifics of youth culture of the 21st century, musical fashion is a significant mechanism of cultural communication.
Keywords: musical fashion; culture; identity; cultural code; subculture; self-representation; communication; musical taste.

В условиях стремительного развития цифрового общества музыкальная мода перестает быть исключительно сферой эстетических предпочтений и становится значимым социокультурным феноменом. Сегодня она представляет собой особое пространство символической коммуникации, в рамках которого формируются модели поведения, способы самовыражения, механизмы идентификации и формы культурного взаимодействия молодежи.

Несмотря на активное изучение молодежных субкультур, музыкальных культур, медиа и индустрию моды, в современной науке отсутствует единое понимание музыкальной моды как самостоятельного социокультурного феномена. Недостаточная разработанность данной проблематики определяется необходимостью исследования музыкальной моды как механизма формирования культурных кодов современной молодежи.

Музыкальная мода представляет собой динамическую систему культурных предпочтений, символических образов и моделей саморепрезентации, формирующихся под влиянием музыкальной культуры, медиа и социальных коммуникаций. В современном обществе она выступает важным инструментом социальной идентификации молодежи и способом самовыражения ценностных ориентаций.

Культурные коды молодежи проявляются через музыкальные предпочтения, визуальную эстетику, стиль одежды, особенности речевого поведения и цифровой самопрезентации. Музыкальная мода становится механизмом символического

взаимодействия, посредством которого молодежь обозначает собственную идентичность и демонстрирует принадлежность к определенному культурному сообществу.

Актуальность изучения культурных кодов молодежи в пространстве музыкальной моды обусловлена значительными трансформациями современной культуры, связанными с процессами глобализации и развитием медиа-коммуникаций. В условиях современного общества музыкальная мода становится не только элементом эстетической культуры, но и важным механизмом формирования идентичности молодежи, а также способом социальной коммуникации и инструментом символической репрезентации ценностей современного поколения.

Музыкальная мода занимает особое место в современной молодежной культуре, и представляет собой сложную систему символов, ценностей и коммуникативных практик. Музыкальная мода выступает не только сферой эстетического потребления, но и способом выражения культурной идентичности, а также механизмом социальной адаптации и формой коллективной самоидентификации молодежи. Через музыкальные предпочтения, стилистические решения, визуальные образы и символические практики формируют у молодежи собственную систему культурных кодов, отражающих особенности эпохи и социокультурной среды. В условиях цифровизации и глобализации культурное пространство молодежи приобретает новые характеристики, связанные с высокой скоростью обмена информацией традиционных моделей коммуникации и усилением влияния медиаиндустрии. Музыкальная мода становится частью культурной индустрии, определяющей стандарты поведения, визуального образа и потребительских практик [1]. Исследование культурных кодов молодежи в пространстве музыкальной моды позволяет выявить механизмы формирования ценностных ориентаций и определить роль музыкальной культуры в развитии современной молодежной культуры.

Музыкальная мода является важным компонентом массовой культуры и представляет собой совокупность визуальных, поведенческих и символических практик, связанных с определенными музыкальными направлениями. В культурологическом аспекте музыкальную моду можно рассматривать как форму культурной репрезентации, которая отражает особенности исторического периода, социальные трансформации и ценностные установки молодежи [3, с 45].

Историческое формирование музыкальной моды происходило под влиянием различных социокультурных факторов. В середине XX века одним из наиболее значимых источников молодежной идентичности стала рок-культура. Музыкальные направления определяли не только вкусовые предпочтения, но и образ жизни. Электронная музыка и другие музыкальные течения сформировали собственные культурные коды, которые активно транслировались через моду, язык, визуальные образы и медиа-пространство. Музыкальная мода тесно связана с феноменом субкультур. Субкультурная идентичность формируется через противопоставление доминирующим нормам общества и создание альтернативной системы ценностей [2]. В связи с этим музыкальная мода становится способом символического выражения социальной позиции и культурной принадлежности. Молодежь использует элементы одежды, аксессуары, прически и другие визуальные маркеры как средства коммуникации, позволяющие идентифицировать участников определенного культурного сообщества.

Понятие культурного кода связано с системой символов и значений, обеспечивающих передачу культурной информации внутри определенной социальной группы. Культурные коды молодежи формируются под воздействием истори-

ческих, социальных и медийных факторов. Они включают музыкальные предпочтения, стиль одежды, формы коммуникации и модели поведения [4]. В пространстве музыкальной моды культурные коды выполняют несколько функций:

- обеспечивают процесс идентификации личности с определенной группой;
- выступают механизмом социальной интеграции;
- формируют систему ценностей и норм поведения.

Через музыкальные символы молодежь выражает отношение к обществу, политике, вопросам свободы и индивидуальности. Особое значение приобретают визуальные коды. Современная молодежная культура характеризуется доминированием визуальной коммуникации, в которой: одежда, графические элементы, фотографии и цифровой контент становятся важными инструментами самопрезентации. Социальные сети усиливают значение визуального образа, превращая музыкальную моду в часть медиапространства [6]. Трансформация музыкальных тенденций приводит к постоянному обновлению символических систем, но вместе с тем сохраняются устойчивые элементы, связанные с исторической памятью субкультур и традициями молодежных движений.

Важную роль в формировании молодежной идентичности занимают музыкальные субкультуры. Именно музыкальные субкультуры создают особое культурное пространство, в котором формируются нормы поведения, эстетические идеалы и социальные связи у молодежи. Музыкальные субкультуры обладают отличительным набором культурных кодов, которые отражают мировоззрение и ценности ее участников. Молодежь, через музыкальные предпочтения не только определяет свою культурную принадлежность, но и таким образом выражает отношение к обществу, социальным процессам, политике и массовой культуре.

Одной из наиболее значимых молодежных субкультур второй половины XX веке считается рок-культура. Рок-культура ассоциируется с идеями свободы и протестом против социальных ограничений. Зарождение рок-культуры связано с началом кризиса традиционных ценностей и стремлением молодежи к самовыражению, а представители данной среды формировали стиль поведения, который включал в себя не только музыкальные предпочтения и визуальный образ, но и философию независимости. Кожаная одежда, длинные волосы, металлические аксессуары являются отличительными атрибутами рок-культуры, которые стали символами принадлежности к определенному культурному сообществу, сформировав новые эстетические стандарты и модели поведения, оказав влияние на развитие музыкальной моды.

В молодежной культуре второй половины XX века, особое место занимает панк-субкультура, сформировавшаяся как форма радикального протеста против устоявшихся социальных норм, политических институтов и коммерциализации массовой культуры. Панк-культура строилась на демонстративном нарушении общепринятых правил, стремлении к максимальной независимости от социальных ограничений и отрицании традиционных ценностей. Внешняя атрибутика представителей панк-движения отличалась намеренной провокационностью и представляла собой яркие элементы одежды, нестандартные прически и выразительные визуальные символы. Музыкальная составляющая панк-культуры содержала в себе социальное неравенство, критику существующего общественного порядка и утверждения личной свободы. Панк-субкультура оказала заметное влияние на развитие альтернативных культурных практик конца XX века и стала одной из наиболее значимых форм молодежного культурного сопротивления.

В конце XX – начале XXI века широкое распространение получила хип-хоп-

культура, которая первоначально отражала социальные проблемы молодежи, связанные с неравенством, дискриминацией и поиском своего места в обществе. В отличие от других музыкальных субкультур, хип-хоп представляет собой комплексное культурное явление, объединяющее – музыкальное творчество, танцевальные практики, граффити, особые формы речевой коммуникации и специфические элементы визуальной культуры. Представителям хип-хоп культуры важен узнаваемый стиль, который представляет собой свободный крой одежды, спортивную атрибутику, массивные аксессуары и символику городской среды. Постепенно хип-хоп выходит за пределы локальных сообществ и становится глобальным культурным феноменом, оказывающим существенное влияние на молодежную моду, массовую культуру и современные формы самовыражения.

Появление и активное распространение электронной музыки оказало значительное воздействие на молодежную среду. В связи с ростом клубного движения и внедрением цифровых технологий данное направление сформировало особое культурное пространство, основанное на идеях открытости, коллективного взаимодействия и эмоционального единства участников. Визуальная составляющая электронной сцены включала – использование световых эффектов, цифровых технологий и футуристической эстетики. Еще одной характерной особенностью данной культурной среды является тесная связь музыкальных практик с мультимедийными ресурсами, интернет-коммуникацией и современными технологическими средствами. В условиях глобализации электронная музыка стала частью международного культурного обмена, а ее распространение осуществляется преимущественно через цифровые платформы и крупные музыкальные фестивали.

Одним из наиболее заметных культурных явлений XXI века стала K-pop-культура, сформировавшаяся вокруг индустрии корейской популярной музыки. Важно отметить, что ее влияние выходит далеко за пределы музыкальной сферы и распространяется на стандарты внешности, стили общения, модели потребления и цифровые практики молодежи. Данная культурная среда характеризуется высокой степенью вовлеченности участников в онлайн-сообщества, активным развитием фанатских движений и интенсивным использованием социальных сетей. Популярность K-pop демонстрирует особенности современной глобальной культуры, в которой музыкальная индустрия тесно взаимодействует с цифровыми технологиями, медиасредой и транснациональными коммуникационными процессами.

Современные музыкальные субкультуры характеризуются высокой степенью гибридности и открытости к культурным заимствованиям. Молодые люди все чаще комбинируют элементы различных музыкальных направлений, формируя новые модели самопрезентации и культурного поведения. Подобная тенденция обусловлена развитием цифровой среды, доступностью мирового культурного контента и трансформацией традиционных механизмов социальной идентификации. В результате перечисленных факторов музыкальная мода превращается в пространство культурного синтеза, объединяющее разнообразные символические практики, ценностные установки и формы молодежной коммуникации [5].

Существенное влияние на процессы формирования музыкальной моды оказало развитие цифровых технологий. Интернет-коммуникация обеспечила новые возможности для распространения музыкальных предпочтений, ускорила обмен культурной информацией и расширила границы молодежного взаимодействия. Социальные сети стали важным инструментом конструирования идентичности и демонстрации культурной принадлежности. Виртуальное пространство создает условия для возникновения новых форм субкультурной общности, основанных не только на территориальной

близости, но и на общности интересов и ценностей в глобальном масштабе [7].

Цифровизация в современном обществе оказывает существенное влияние на развитие музыкальной моды, ускоряя процессы ее формирования и обновления. Музыкальные предпочтения в условиях стремительного распространения информации, а также связанные с ними эстетические установки и поведенческие практики быстро приобретают массовый характер. Наблюдается стирание традиционных границ между музыкальными направлениями, что способствует возникновению новых гибридных форм культурного самовыражения.

Изменения происходят и в сфере культурной коммуникации. Молодежь все чаще выступает не только в роли потребителя культурного продукта, но и как активный участник его создания и распространения. Важное место в этом процессе выделяется цифровым лидерам мнений – это блогеры, инфлюенсеры и сетевые сообщества, которые оказывают воздействие на формирование эстетических предпочтений, ценностных установок и моделей поведения молодого поколения. Интегрируясь в механизмы медиа-пространства и функционирования глобального информационного пространства музыкальная мода становится неотъемлемой частью цифровой культурной среды.

Музыкальная мода в молодежной среде выполняет ряд важных социальных функций, а именно: участие в музыкальных сообществах, что способствует освоению норм поведения, коммуникативных практик и культурных ценностей. Символическая система, связанная с определенными музыкальными направлениями, обеспечивает возможность идентификации участников и укрепления чувства групповой принадлежности. Не менее значимой функцией музыкальной моды, является компенсационная функция, которая позволяет преодолевать состояние социальной неопределенности, выражать эмоциональные переживания и реализовывать потребность в самовыражении.

Музыкальная мода в условиях динамических общественных изменений выступает не только средством культурной коммуникации, но еще и пространством для социальной адаптации. В связи с чем возрастает ее экономическое значение, так как при создании коммерческих продуктов и сервисов, современная индустрия развлечений активно использует молодежные культурные коды. Музыкальные фестивали, цифровой контент и различные формы мерчандайзинга являются неотъемлемой частью молодежной потребительской культуры. Таким образом, музыкальная мода включается в систему рыночных отношений, сохраняя при этом свое значение как механизма культурной самоидентификации.

Подводя итог о проведенном анализе, можно подчеркнуть, что музыкальная мода представляет собой сложный социокультурный феномен, который объединяет в себе – эстетические коммуникативные и социальные функции. Являясь неотъемлемой частью музыкальных практик, молодежь формирует собственную идентичность, осваивает культурные нормы и выстраивает новые формы коллективного взаимодействия. Развитие цифровых технологий существенно трансформирует механизмы распространения музыкальной моды, усиливая влияние медиа-среды на процессы культурного конструирования. В условиях глобализации культурные коды приобретают все более динамичный характер, что способствует возникновению гибридных форм идентичности и новых моделей культурного поведения.

Музыкальная мода продолжает оставаться важным инструментом социальной интеграции и культурной коммуникации молодежи. Она отражает изменения общественных ценностей, специфику массовой культуры и особенности мировоззрения современного поколения. Изучение данного феномена представляет значительный интерес для теории и истории культуры, поскольку позволяет выявить механизмы взаимодействия личности, общества и медиа-среды в условиях цифровой эпохи.

Существенное влияние на процессы формирования молодежной идентичности оказывают музыкальные субкультуры, выступающие особым культурным пространством, в рамках которого складываются ценностные ориентиры, модели поведения, эстетические установки и социальные связи молодых людей. Каждая музыкальная субкультура характеризуется собственной системой культурных кодов, отражающих мировоззренческие установки и ценности ее представителей. Посредством музыкальных предпочтений молодежь не только определяет свою принадлежность к определенному культурному сообществу, но и выражает отношение к общественным процессам, социальным проблемам, политической сфере и явлениям массовой культуры.

Одним из наиболее значимых молодежных культурных движений второй половины XX века стала рок-культура. Ее становление было связано с кризисом традиционных ценностей и стремлением молодого поколения к самовыражению и личной свободе. Рок-культура сформировала особый образ жизни, включавший не только специфические музыкальные предпочтения и визуальный стиль, но и идеологию независимости, индивидуализма и неприятия социальных ограничений. Характерными элементами данной культурной среды стали кожаная одежда, длинные волосы и металлические аксессуары, которые выполняли функцию символов групповой принадлежности и способствовали формированию новых эстетических ориентиров, оказавших заметное влияние на развитие музыкальной моды.

Особое место в молодежной культуре второй половины XX века занимает панк-субкультура, возникшая как форма радикального протеста против существующих общественных норм, политических институтов и коммерциализации культуры. Ее представители демонстративно отвергали общепринятые правила поведения, подчеркивая стремление к независимости и отрицание традиционных ценностей. Внешний облик участников панк-движения отличался эпатажностью и намеренной провокационностью, что находило отражение в яркой одежде, необычных прическах и выразительной символике. Музыкальное содержание панк-культуры было ориентировано на критику социального неравенства, существующего общественного порядка и утверждение личной свободы. В результате панк-субкультура стала одной из наиболее влиятельных форм молодежного культурного сопротивления и оказала значительное воздействие на развитие альтернативных культурных практик конца XX века.

В конце XX – начале XXI века широкое распространение получила хип-хоп-культура, первоначально отражавшая проблемы социального неравенства, дискриминации и поиска молодежью собственного места в обществе. В отличие от многих других музыкальных субкультур, хип-хоп представляет собой комплексное культурное явление, объединяющее музыкальное творчество, танцевальные практики, граффити, специфические формы речевой коммуникации и элементы визуальной культуры. Важной составляющей данной среды является узнаваемый стиль, включающий одежду свободного кроя, спортивную атрибутику, крупные аксессуары и символику городской культуры. Постепенно хип-хоп вышел за пределы локальных сообществ и приобрел статус глобального культурного феномена, оказывающего существенное влияние на молодежную моду, массовую культуру и современные практики самовыражения.

Значительное воздействие на молодежную среду оказало распространение электронной музыки. Развитие клубной культуры и активное внедрение цифровых технологий способствовали формированию особого культурного пространства, основанного на принципах открытости, коллективного взаимодействия и эмоцио-

нальной вовлеченности участников. Визуальная составляющая электронной сцены характеризуется использованием световых инсталляций, цифровых технологий и элементов футуристической эстетики. Отличительной чертой данного направления является тесная взаимосвязь музыкальных практик с мультимедийными ресурсами, интернет-коммуникацией и современными технологическими средствами.

Библиографический список

1. Бодрийяр Ж. Общество потребления: его мифы и структуры : монография / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр., послесл. и примеч. Е. А. Самарской. – Москва : Республика : Культурная революция, 2006. – 268 с. – (Мыслители XX века). – ISBN 5-250-01894-7.
2. Боенко Н. М. [и др.] Социология молодежи : учебник / Н. М. Боенко [и др.] ; отв. ред. В. Т. Лисовский. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1996. – 458 с. – ISBN 5-288-01660-7.
3. Ильин А. Н. Культура общества массового потребления: критическое осмысление : монография / А. Н. Ильин. – Москва : [б. и.], [б. г.].
4. Лотман Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 2000. – 704 с. – ISBN 5-210-01488-6.
5. Левикова С. И. Молодежная субкультура : учебное пособие / С. И. Левикова. – Москва : Гранд : Фаир-пресс, 2004. – 608 с. – ISBN 5-8183-0759-X.
6. Орлова Э. А. Эффективные социокультурные программы и проекты / Э. А. Орлова. – Москва : ГАСК, 2015. – 343 с. – ISBN 978-5-85291-099-8.
7. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер ; пер. с англ. – Москва : АСТ, 2004. – 261 с.

© Назаренко Л. А., 2026

УДК 534.8

КОЭФФИЦИЕНТ ЗАТУХАНИЯ УЛЬТРАЗВУКОВЫХ СИГНАЛОВ

EDN GETAXK

А. И. Швечко

Студентка, e-mail: shvechkoalina01@mail.ru,
Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения,
г. Санкт-Петербург, Россия

ATTENUATION COEFFICIENT OF ULTRASONIC SIGNALS

A. I. Shvechko

Student,
Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation,
Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The paper is devoted to the estimation of the attenuation coefficient of ultrasonic signals in media with frequency-dependent attenuation. A mathematical model of the medium is presented as a complex frequency response. A comparative analysis of the dual-frequency method and the spectral peak shift method is performed. The dual-frequency method showed a minimum relative error of 0,0665 % for a Gaussian pulse. The results are applicable in ultrasound diagnostic systems and acoustic testing.

Keywords: attenuation coefficient; ultrasonic signals; dual-frequency method; peak shift method; spectrum maximum; frequency-dependent attenuation; digital signal processing; signals.

Введение. Ультразвуковые методы исследования прочно заняли позиции в различных областях науки и техники. Как отмечают Толстопятов С. Н. и Голованова Е. В., «среди различных методов разрушающего и неразрушающего контроля перспективное место занимают ультразвуковые методы. Они позволяют находить однозначную связь между изменениями акустических свойств материала и внутренними превращениями, происходящими при нагружении. Данная связь служит физической причиной изменения механических характеристик материала» [3, с. 37]. Как отмечают Birdi J., Heymans S. V., Collado-Lara G., Van Den Abeele K., D'hooge J. и Bertrand A., ультразвук является одним из наиболее широко используемых методов визуализации в клинической практике, прежде всего потому, что он неинвазивен, портативен, работает в реальном времени и недорог [4, с. 2]. Как отмечают Chintada B. R., Rau R. и Goksel O., «ультразвуковая визуализация является экономически эффективной, работающей в реальном времени и неионизирующей медицинской модальностью визуализации. Обычная B-режимная ультразвуковая визуализация направлена на картирование амплитуды ультразвуковых волн, рассеянных и отраженных от тканевых структур» [5, с. 1]. Как отмечают Hou H., Zhang G., Song Y., Li X., Zhang S. и Kundu T., коэффициент затухания ультразвуковых волн связан с микроструктурами материалов. Основными микроструктурными факторами, влияющими на затухание, являются плотность, волновое число, упругие константы монокристалла и размер зерна. Этот эффект

широко используется в неразрушающем контроле свойств промышленных металлических материалов, таких как твердость, пористость и усталость [6, с. 1].

Работы систем ультразвуковой диагностики в режиме реального времени обусловливают постоянное расширение областей применения ультразвуковых технологий - от визуализации внутренних органов и оценки состояния биологических тканей до контроля качества материалов и обнаружения скрытых дефектов в промышленных изделиях.

Как отмечает Карабутов А. А. с соавторами, что хорошо известно, что частотные зависимости коэффициента затухания и фазовой скорости акустических волн связаны между собой соотношениями Крамерса-Кронига, которые являются следствием фундаментального физического принципа причинности [1, с. 182]. Как отмечают Карташев В. Г., Трунов Э. И. и Шалимова Е. В., при ультразвуковом (УЗ) неразрушающем контроле материалов со сложной неоднородной структурой возникает проблема выделения информационного сигнала, отраженного от дефекта или дна изделия. Основной помехой, затрудняющей выделение сигнала, является структурный шум (СШ), возникающий в результате отражения зондирующего сигнала от многочисленных неоднородностей объекта [2, с. 146].

Качество и достоверность результатов ультразвукового исследования находятся в прямой зависимости от точности учета акустических свойств среды, в которой распространяется волна. Ключевым параметром, описывающим процесс уменьшения энергии и амплитуды ультразвукового сигнала по мере его прохождения через материал или биологическую ткань, выступает коэффициент затухания.

Бреховских Л. М. подчеркивает, что ослабление сигнала происходит по экспоненциальному закону, причем коэффициент затухания зависит от частоты колебаний и физических характеристик среды распространения. Как указывают Толстопятов С. Н. и Голованова Е. В., «затухание ультразвука может быть вызвано наличием в кристаллической решетке твердых тел дислокаций» [3, с. 38]. Исакович М. А. отмечает, что для мягких биологических тканей – печени, мышечной ткани, почек - экспериментально установлена приблизительно линейная зависимость коэффициента затухания от частоты ультразвуковой волны, что позволяет применять упрощенные модели при анализе распространения сигналов в диагностических задачах. Данный подход согласуется с современными представлениями о механизмах потерь. Как указывают Карабутов А. А., Подымова Н. Б. и Соколовская Ю. Г., затухание акустических волн в среде может быть вызвано поглощением, рассеянием или совокупностью механизмов. Соотношения Крамерса-Кронига должны выполняться независимо от особенностей конкретного физического механизма, приводящего к затуханию и дисперсии акустических волн в среде [1, с. 182]. Как указывают Hou H., Zhang G., Song Y., Li X., Zhang S. и Kundu T., хорошо известно, что затухание волн в металлических материалах в основном вызвано расширением волны, рассеянием на зернах и поглощением. Эффекты расширения волны могут быть уменьшены путем введения дифракционной поправки, которая применима к изотропным/анизотропным и однородным/неоднородным материалам. Затухание из-за рассеяния и поглощения в основном связано со свойствами материала [6, с. 1].

Частотно-зависимый характер затухания приводит к тому, что высокочастотные составляющие широкополосного ультразвукового импульса ослабляются интенсивнее низкочастотных. Данный эффект подробно описан в работе Карташева В. Г. с соавторами: «в большинстве материалов с неоднородной структурой, таких, как бетон, чугун, полимерные композиционные материалы, наблюдается сильное затухание УЗ-волн, растущее с увеличением частоты зондирующего сигнала...

При прохождении через среду с частотно-зависимым затуханием высокочастотные составляющие спектра сигнала ослабляются сильнее, чем низкочастотные, в результате спектр сигнала сильно искажается» [2, с. 146]. Как отмечают Birdi J. с соавторами, микропузырьки демонстрируют нелинейную частотно-зависимую реакцию затухания с пиком на резонансной частоте в мегагерцовом диапазоне [4, с. 2]. Как указывают Chintada B.R., Rau R. и Goksel O., формально затухание $\alpha(\omega)$ является функцией частоты ультразвука ω, и оно обычно следует степенному закону вида $\alpha(\omega) = \alpha_0\omega^y$, где α_0 называется коэффициентом затухания, а y - показателем степени.

Происходит перераспределение спектральной энергии, и максимум спектра смещается в область меньших частот. Данный физический эффект служит информационной основой для спектральных методов оценки коэффициента затухания, что обуславливает их практическую значимость.

В существующих ультразвуковых системах компенсация ослабления сигнала часто выполняется с использованием усредненных параметров среды, заложенных в алгоритмы обработки заранее. Реальные акустические свойства тканей и материалов могут значительно отличаться от принятых модельных значений, что приводит к снижению точности обработки и ухудшению качества изображения, особенно при исследовании глубоко расположенных структур.

Математическая модель среды с частотно-зависимым затуханием

Для моделирования распространения ультразвуковых волн в диссипативной среде применяется подход, основанный на представлении среды в виде линейной стационарной системы с частотно-зависимыми параметрами. Важно учитывать структурные особенности материала. Как отмечают Толстопятов С.Н. и Голованова Е. В., математическое моделирование затухания ультразвука в поликристаллическом твердом теле сводится, в основном, к рассмотрению рассеяния упругих волн различными частицами – включениями, поэтому среда предполагается упругой, но с различными включениями [3, с. 37]. Как показывают Chintada B. R., Rau R. и Goksel O., «по мере прохождения широкополосной ультразвуковой волны через среду ее форма изменяется в соответствии с фазовой скоростью и затуханием среды. Ультразвуковые волны, распространяющиеся через вязкоупругую среду, могут быть определены в частотной области» [5, с. 4].

Подобное представление позволяет описать трансформацию сигнала через комплексную частотную характеристику среды, объединяющую амплитудные и фазовые искажения, вносимые при прохождении ультразвуковой волны через поглощающий слой. Давление в плоской гармонической ультразвуковой волне с учетом затухания описывается выражением:

$$p(x, t) = p_0 e^{j(\omega t - kx)} e^{-\alpha x} \quad (1)$$

где p0 – начальная амплитуда, ω – круговая частота, k = ω/c – волновое число, α – коэффициент затухания, x – расстояние распространения.

Связь между входным и выходным сигналами в частотной области устанавливается соотношением:

$$Y(\omega) = X(\omega)K(\omega) \quad (2)$$

где X(ω) и Y(ω) – спектры входного и выходного сигналов, K(ω) – комплексная частотная характеристика среды.

Для коэффициента затухания, выраженного в дБ/(см·МГц) и линейно зависящего от частоты, комплексная частотная характеристика слоя толщиной R принимает вид:

$$K(\omega) = e^{-A\omega\beta R\omega}e^{-j\omega R/c} \quad (3)$$

где β – коэффициент затухания в дБ/(см·МГц), c – скорость звука в среде, Aω = ln(10)/(40π) – коэффициент перехода к круговой частоте.

Амплитудно-частотная характеристика среды представляет собой экспоненциально убывающую функцию частоты:

$$| K(\omega) | = e^{-A\omega\beta R\omega} \quad (4)$$

Из данного выражения следует, что высокочастотные компоненты спектра сигнала затухают быстрее низкочастотных. Фазо-частотная характеристика, определяемая аргументом комплексной передаточной функции, имеет вид:

$$\varphi(\omega) = -\frac{\omega R}{c} \quad (5)$$

Линейная зависимость фазы от частоты соответствует временной задержке сигнала, возникающей при распространении ультразвуковой волны в среде. В построении математической модели важно отметить, что, как показывают Карабутов А. А. с соавторами, «в случае $\alpha(\omega)C(\omega) \ll 1$ (так называемом звуковом приближении), справедливом для мегагерцового диапазона частот», справедливы упрощенные соотношения для скорости и затухания [1, с. 183]. Обосновывает использование представленной модели для частот, характерных для медицинской диагностики (единицы-десятки МГц). Как указывают Карташев В. Г., Трунов Э. И. и Шалимова Е. В., коэффициент затухания УЗ-волны в большинстве материалов увеличивается с ростом частоты пропорционально ω^n, где n лежит в пределах от 1 до 2 [2, с. 147]. Как отмечают Hou H., Zhang G., Song Y., Li X., Zhang S. и Kundu T., в теоретических моделях затухание поперечных волн из-за рассеяния на зернах обычно рассматривается на основе отношения длины волны к среднему диаметру зерна, и существуют выражения для коэффициента затухания в рэлеевской, стохастической и геометрической областях [6, с. 1]. Как указывают авторы, эффекты поглощения из-за физических механизмов, таких как демпфирование дислокаций и внутреннее трение, значительно менее значительны, чем эффекты рассеяния в большинстве металлических материалов. Данные зависимости учитываются в представленной математической модели.

Моделирование двухчастотного метода

В ходе исследования реализован двухчастотный метод оценки коэффициента затухания, основанный на сравнении амплитуд спектра сигнала до и после прохождения через среду на двух фиксированных частотах. Отношение амплитуд на выбранных частотах позволяет исключить влияние коэффициента отражения от границ раздела сред, что повышает точность оценки. Влияние аддитивного шума на

работу двухчастотного метода оценивалось путем изменения отношения сигнал/шум от 10 до 70 дБ. Помимо шумов, на точность оценки коэффициента затухания влияют структурные особенности материалов, в частности пористость. Как показывают Толстопятов С. Н. и Голованова Е. В., «очевидно, что пористость в строении твердых тел должна привести к увеличению измеряемого затухания ультразвука. Однако, провести количественную оценку влияния пор и других подобных дефектов на затухание ультразвука в материалах довольно сложно, поскольку данному вопросу посвящено мало научных публикаций» [3, с. 37]. Формула для расчета коэффициента затухания получена в виде:

$$\beta = -\frac{20}{R(f_2 - f_1)} \log_{10}\left(\frac{S_1(f_1)S_0(f_2)}{S_1(f_2)S_0(f_1)}\right) \quad (6)$$

где S0 и S1 – амплитуды спектра до и после прохождения среды соответственно, f1 и f2 – частоты анализа, R – длина акустического пути.

Моделирование двухчастотного метода выполнялось для сигналов с тремя типами огибающих: гауссовой, прямоугольной и односторонней экспоненциальной. Частота дискретизации составляла 100 МГц, длительность временного окна – 20 мкс, несущая частота сигналов – 5 МГц. Истинное значение коэффициента затухания задавалось равным 0,7 дБ/(см·МГц), расстояние распространения – 8 см.

Для гауссовой огибающей с эффективной длительностью $\sigma t = 0{,}2$ мкс при отношении сигнал/шум 40 дБ и частотах анализа 4,25 МГц и 5,75 МГц двухчастотный метод позволил получить оценку коэффициента затухания 0,69699 дБ/(см·МГц). Относительная ошибка составила 0,43049 %. Для прямоугольной огибающей оценка оказалась равной 0,69844 дБ/(см·МГц) с ошибкой 0,22225 %. Для экспоненциальной огибающей получено значение 0,70248 дБ/(см·МГц) с ошибкой 0,35489 %. Данные результаты подтверждают высокую точность метода.

Исследование влияния эффективной длительности гауссова импульса показало критическую зависимость точности от ширины спектра сигнала. При изменении параметра σt от 0,15 до 0,30 мкс относительная ошибка оставалась ниже 1 %. При $\sigma t = 0{,}15$ мкс ошибка составила 0,0665 %, что является минимальным значением. При $\sigma t = 0{,}8$ мкс ошибка возрастала до 92,97 %, при $\sigma t = 1{,}2$ мкс – до 96,6%. Длинный импульс формирует узкий спектр, амплитуды на частотах анализа становятся малоинформативными, что ведет к резкому ухудшению устойчивости расчета.

Как указывают Birdi J., Heymans S. V., Collado-Lara G., Van Den Abeele K., D'hooge J. и Bertrand A., «в настоящее время частотная зависимость коэффициента затухания микропузырьков получается экспериментально либо с помощью измерения на прохождение, либо с помощью импульсного эхо-измерения отражателя, расположенного за образцом микропузырьков. Необходимо выполнять измерения как с микропузырьками в исследуемой среде, так и без них» [4, с. 2]. Результаты представлены в таблице 1.

При низком отношении сигнал/шум ошибка существенно возрастает. При ОСШ = 10 дБ ошибка достигает 28,85 %, что объясняется сильными искажениями спектральных амплитуд шумовыми составляющими. С повышением ОСШ точность метода значительно улучшается. В диапазоне 50–70 дБ относительная ошибка не превышает 0,04 %. Шум перестает вносить заметный вклад в искажение спектра, и результат определяется преимущественно алгоритмической точностью метода.

Таблица 1

Зависимость относительной ошибки определения коэффициента затухания от отношения сигнал/шум для двухчастотного метода

Отношение сигнал/шум, дБ	Оценка коэффициента затухания, дБ/(см·МГц)	Относительная ошибка, %
10	0,49805	28,85
15	0,62423	10,82
20	0,68108	2,70
25	0,70334	0,48
30	0,67737	3,23
35	0,70222	0,32
40	0,70232	0,33
50	0,70004	0,005
60	0,69976	0,03
70	0,70009	0,01

Анализ влияния сглаживания спектра на точность оценки показал, что применение скользящего среднего с малой шириной окна может быть полезным для уменьшения случайных флуктуаций. При увеличении ширины окна W свыше 7-11 отсчетов возникает искажение формы спектра, приводящее к росту ошибки. При W = 21 ошибка составляет 15,5 %, при W = 51 – 52,8%, при W = 101 – 92,7 %. Широкое окно сглаживает не только шум, но и информативный сигнал, изменяя амплитуды на частотах анализа. Оптимальными признаны малые окна W = 3 и W = 5.

Моделирование метода смещения максимума спектра

Второй исследованный алгоритм – метод смещения максимума спектра – базируется на измерении кажущегося смещения центральной частоты амплитудного спектра ультразвукового импульса после прохождения через поглощающую среду.

Метод смещения максимума спектра исследован для трех форм огибающих. Альтернативные подходы к оценке затухания также активно развиваются в мировой практике. Как отмечают Birdi J. с соавторами, «в последних работах по оценке коэффициента затухания мягких тканей используется решатель на основе линейного метода наименьших квадратов, целью которого является подгонка смоделированного сигнала к измеренному. В результате оценки затухания могут быть получены с помощью решения в замкнутой форме, которое может быть вычислено очень эффективно и привлекательно для реализации в реальном времени» [4, с. 2–3]. Как подчеркивают Chintada B. R., Rau R. и Goksel O., в данной работе представлен новый метод реконструкции локальных карт скорости звука и затухания как функции акустической частоты с помощью анализа в частотной области и подгонки линейных моделей зависимости и степенных законов в замкнутой форме. Частотно-зависимые скорость звука и затухание вместе комплексно характеризуют ткань в спектральной области в пределах используемой полосы пропускания преобразователя [5, с. 1].

Наименьшая ошибка в нашем исследовании достигнута для экспоненциальной огибающей и составила 1,2716 %. Для гауссовой огибающей ошибка равна 2,9497 %, для прямоугольной – 6,8863 %.

Точность данного метода ниже по сравнению с двухчастотным. Критическим фактором выступает точность определения положения спектрального максимума, затрудненная при наличии шумов и изменении формы спектра.

Исследование устойчивости к шуму показало, что при ОСШ = 10 дБ ошибка достигает 57,92 %. С ростом ОСШ точность увеличивается. При высоких значениях ОСШ (50–70 дБ) ошибка стабилизируется на уровне 2,7–3,0 %. Систематическая погрешность метода сохраняется даже после подавления шума, что связано с алгоритмическими особенностями и зависимостью от формы спектра. Оптимальная ширина окна сглаживания для данного алгоритма составила W = 5, при которой достигнута минимальная ошибка 3,15 %.

Обсуждение результатов

Оба алгоритма подтвердили применимость для количественной оценки акустических свойств среды по спектральным характеристикам сигнала. Двухчастотный метод продемонстрировал более высокую точность в большинстве рассмотренных сценариев. При ОСШ выше 40 дБ и корректном выборе длительности импульса относительная ошибка не превышает долей процента. Результаты сопоставимы с данными зарубежных исследований. Как показывают Birdi J., Heymans S. V., Collado-Lara G., Van Den Abeele K., D'hooge J. и Bertrand A., «в работе представлен новый подход, который оценивает спектры затухания контрастных агентов непосредственно по импульсным эхоизмерениям, выполненным в среде с контрастными агентами, без каких-либо эталонных измерений. Во всех случаях оцененные профили затухания хорошо согласовывались с истинными, с относительной ошибкой < 10 %» [4, с. 1].

Полученные результаты согласуются с теоретическими представлениями о распространении ультразвуковых волн в биологических тканях, изложенными в работах Бреховских Л. М. и Исаковича М. А. Как подчеркивают Толстопятов С. Н. и Голованова Е. В., «в основе ультразвукового метода лежат фундаментальные исследования об определяющих соотношениях деформируемых сред Л. И. Седова, Ю. Н. Работнова, А. А. Ильюшина» [3, с. 37]. Частотно-зависимое затухание, описываемое представленной математической моделью, приводит к перераспределению спектральной энергии. Как показывают Карташев В. Г., Трунов Э.И. и Шалимова Е. В., чем больше затухание УЗ-волны, тем сильнее искажается спектр сигнала. Сигналы, отраженные от удаленных неоднородностей, искажаются сильнее, чем отраженные от неоднородностей, расположенных близко к преобразователям [2, с. 146]. Отметим, что объясняет наблюдаемое в экспериментах возрастание ошибки при увеличении эффективной длительности импульса и сужении спектра.

Двухчастотный метод оказывается устойчивее к искажениям формы спектра, чем метод, основанный на определении положения спектрального максимума. Важно подчеркнуть, что экспериментальная проверка данных теоретических положений для сложных сред подтверждает их универсальность. Так, в работе Карабутова А.А. и др. экспериментально показано, что для всех образцов в исследуемом диапазоне частот справедливы локальные соотношения Крамерса-Кронига [1, с. 188]. Как отмечают Chintada B. R., Rau R. и Goksel O., частотно-зависимые характеристики скорости звука и затухания, а также объемный модуль потерь могут, следовательно, дифференцировать ткани в качестве потенциальных диагностических биомаркеров [5, с. 1]. Как показывают Hou H., Zhang G., Song Y., Li X., Zhang S. и Kundu T., одним из значительных результатов является то, что затухание поперечных волн следует степенной зависимости от частоты с показателями степени между 2 и 3, которые лежат между теоретическими значениями показате-

лей из классической стохастической и рэлеевской теорий рассеяния [6, с. 1].

Выбор ширины сглаживающего окна критичен для обоих методов. Использование широких окон вызывает недопустимое искажение формы спектра и резкий рост ошибки. При разработке практических систем обработки ультразвуковых сигналов необходимо тщательно подбирать параметры сглаживания с учетом уровня шума и требуемой точности оценки. Как отмечают Карташев В. Г., Трунов Э. И. и Шалимова Е. В., «структурный шум представляет собой нестационарный случайный процесс с необычными характеристиками. Своеобразие которого состоит в том, что с течением времени меняется не только дисперсия, но и энергетический спектр структурного шума» [2, с. 146]. Отметим, что накладывает дополнительные ограничения на точность оценки коэффициента затухания.

Заключение

Как отмечают Толстопятов С. Н. и Голованова Е. В., использование метода затухания высокочастотных колебаний при оценке прочностных характеристик строительных материалов в нашей стране не имеет пока государственных нормативных документов на их практическое применение. Одной из основных причин, объясняющих такое положение, является недостаточное теоретическое и экспериментальное обоснование возможностей применения данного метода для количественной оценки прочностных параметров контролируемых объектов. Реализованы и исследованы два спектральных метода - двухчастотный и метод смещения максимума спектра. Численное моделирование показало, что двухчастотный метод обеспечивает более высокую точность оценки коэффициента затухания. При оптимальных параметрах сигнала и обработки относительная ошибка не превышает долей процента. Точность обоих методов существенно зависит от ширины спектра сигнала, уровня шума и параметров сглаживания спектра. Оптимальные диапазоны параметров: малые окна сглаживания W = 3 и W = 5, отношение сигнал/шум более 40 дБ.

Результаты применимы в системах ультразвуковой диагностики и акустического контроля материалов. Предложенные методы позволяют точнее определять коэффициент затухания в средах с частотно-зависимым ослаблением и могут быть полезны при создании систем ультразвуковой диагностики и количественной оценке акустических свойств исследуемых сред.

Библиографический список

1. Карабутов, А. А. Локальные соотношения Крамерса-Кронига для полимерных композиционных материалов / А. А. Карабутов [и др.] // Акустический журнал. – 2019. – Т. 65, № 2. – С. 182–189. – URL: http://www.akzh.ru/pdf/2019_2_182-189.pdf (дата обращения: 24.07.2026).
2. Карташев, В. Г. Моделирование структурного шума в ультразвуковой дефектоскопии с учетом частотно-зависимого затухания ультразвука / В. Г. Карташев, Э. И. Трунов, Е. В. Шалимова // Вестник МЭИ. – 2018. – № 4. – С. 145–151. – URL: https://vestnik.mpei.ru/index.php/vestnik/article/view/323/309 (дата обращения: 24.07.2026).
3. Толстопятов, С. Н. К вопросу затухания высокочастотных колебаний в поликристаллическом твердом теле / С. Н. Толстопятов, Е. В. Голованова // Вестник БГТУ имени В. Г. Шухова. – 2016. – № 1. – С. 37–39. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-zatuhaniya-vysokochastotnyh-kolebaniy-v-polikristallicheskom-tverdom-tele (дата обращения: 25.07.2026).
4. Birdi, J. Single-shot attenuation coefficient estimation for ultrasound contrast agents / J. Birdi, S. V. Heymans, G. Collado-Lara, K. Van Den Abeele, J. D'hooge, A. Bertrand // Frontiers in Physics. – 2022. – Vol. 10. – Art. 1035539. – URL: https://www.frontiersin.org/journals/physics/articles/10.3389/fphy.2022.1035539/full (дата обращения: 25.07.2026).
5. Chintada, B. R. Spectral Ultrasound Imaging of Speed-of-Sound and Attenuation Using an Acoustic Mirror / B. R. Chintada, R. Rau, O. Goksel // Frontiers in Physics. – 2022. – Vol. 10. – Art. 860725. – URL: https://www.frontiersin.org/journals/physics/articl

es/10.3389/fphy.2022.860725/full (дата обращения: 25.07.2026).
6. Hou, H. Measurement of frequency-dependent shear wave attenuation coefficients using an oblique incidence pulse-echo ultrasonic method / H. Hou, G. Zhang, Y. Song, X. Li, S. Zhang, T. Kundu // Measurement. – 2024. – Vol. 228. – Art. 114298. – URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0263224124001829 (дата обращения: 24.07.2026).

© Швечко А. И., 2026

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Материалы представляются в электронном виде на e-mail: **sociosphere@yandex.ru**. Каждая статья должна иметь **УДК**. Формат страницы А4 (210х297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,25; размер (кегль) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, e-mail, выравнивание по центру. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке, e-mail. В статьях на английском языке дублировать название, автора и место работы автора на другом языке не надо. После пропущенной строки следует аннотация на английском (600–800 знаков) и ключевые слова (5–10) на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Источники и литература в списке перечисляются в алфавитном порядке, одному номеру соответствует 1 источник. Ссылки расставляются вручную. При необходимости допускают подстрочные сноски. Они должны быть оформлены таким же шрифтом, как и основной текст. Объем статьи может составлять 6–15 страниц. Сведения об авторе располагаются после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации. Авторы, не имеющие ученой степени, предоставляют отзыв научного руководителя или выписку заседания кафедры о рекомендации статьи к публикации.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word, тщательно выверены и отредактированы. Имя файла, отправляемого по e-mail, иметь вид СФ-ФИО, например: **СФ-Петров ИВ** или **SF-German P**. Файл со статьей должен быть с расширением doc или docx.

Сведения об авторе

Фамилия, имя, отчество
Ученая степень, специальность
Ученое звание
Место работы
Должность
ORCID
Домашний адрес **с индексом**
Сотовый телефон
E-mail

Необходимое количество печатных экземпляров (отправка простым или заказным письмом)

Необходимое количество печатных сертификатов

RULES FOR AUTHORS

Articles are to be sent in electronic format to e-mail: sociosfera@seznam.cz. Page format: A4 (210x297mm). Margins: top, bot-tom, right – 2 cm, left – 3 cm. The text should be typed in 14 point font Times New Roman, 1.5 spaced, indented line – 1.25, Normal style. The title is typed in bold capital letters; central alignment. The second line comprises the initials and the family name of the author(s); central alignment. The third line comprises the name of the organization, city, country; central alignment. The methodical articles should indicate discipline and specialization of students for which these materials are developed. After a blank line the name of the article in English is printed. On the next line the name of the authors in English is printed. Next line name of the work place, city and country in English. After one line space comes the abstract in English (600–800 characters) and a list of key words (5–10) in English. The text itself is typed after one line space. Graphs, figures, charts are included in the body of the article and count in its total volume. References should be given in square brackets. Bibliog-raphy comes after the text as a numbered list, in alphabetical order, one item per number. References should be inserted manually. Footnotes are not acceptable. The size of the article is 4–15 pages. The registration form is placed after the text of the article and is not included in its total volume. The name of the file should be given in Russian letters and consists of the conference code and initials and family name of the first author, for example: SF-German P. The payment confir-mation should be scanned and e-mailed, it should be entitled, for example SF -German P receipt.

Materials should be prepared in Microsoft Word, thoroughly proof-read and edited.

Informathion about the authors

Family name, first name
Title, specialization
Place of employment
Position
ORCID
Contact address (with postal code)
Mobile phone number
E-mail

The required number of printed copies (sending by regular or registered mail)

The required number of printed certificates

ПЛАН МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ, ПРОВОДИМЫХ НА БАЗЕ НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «СОЦИОСФЕРА» В 2026 ГОДУ

Дата	Название
5 марта 2026 г.	Вопросы науки в современном мире
3 июня 2026 г.	Вопросы науки в современном мире
5 октября 2026 г.	Вопросы науки в современном мире

ИНФОРМАЦИЯ О НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ

Название	Профиль	Периодичность	Наукометрические базы	Импакт-фактор
Научно-методический и теоретический журнал **«Социосфера»**	Социально-гуманитарный	Март, июнь, сентябрь, декабрь	• РИНЦ (Россия), • Directory of open access journals (Швеция), • Open Academic Journal Index (Россия), • Research Bible (Китай), • Global Impact factor (Австралия), • Scientific Indexing Services (США), • Cite Factor (Канада), • International Society for Research Activity Journal Impact Factor (Индия), • General Impact Factor (Индия), • Scientific Journal Impact Factor (Индия), • Universal Impact Factor	• Global Impact Factor – 1,881, • РИНЦ – 0,197. • SJIF – 6,07

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» –

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- учебные пособия,
- авторефераты,
- диссертации,
- монографии,
- книги стихов и прозы и др.

Книги будут изданы в России
(в выходных данных издания будет значиться –
Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок),
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- присвоение ISBN,
- печать тиража в типографии,
- обязательная отсылка 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору.

Возможен заказ как отдельных услуг, так как полного комплекса.

PUBLISHING SERVICES
OF THE SCIENCE PUBLISHING CENTRE «SOCIOSPHERE»

The science publishing centre «Sociosphere» offers co-operation to everybody in preparing and publishing books and brochures of any kind:

- training manuals;
- autoabstracts;
- dissertations;
- monographs;
- books of poetry and prose, etc.

Books will be published in Russia
(in the output of the publication will be registered
Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

We carry out the following activities:

- Editing and proofreading of the text (correct spelling, punctuation and stylistic errors),
- Making an artwork,
- Cover design,
- ISBN assignment,
- Print circulation in typography,
- delivery of required copies to the Russian Central Institute of Bibliography,
- sending books to the author by the post.

It is possible to order different services as well as the full range.

Научно-методический и теоретический журнал

СОЦИОСФЕРА

Главный редактор И. Г. Муленкова

I часть

№ 3, 2026

Авторы несут ответственность за достоверность приводимых
в публикациях фактов, цифр, цитат, статистических данных,
имен собственных и прочих сведений.
Мнения, выраженные в данном издании, являются авторскими
и не обязательно отражают мнение редакции журнала.

Authors are responsible for the accuracy of cited publications, facts, figures,
quotations, statistics, proper names and other information.
Opinions expressed in this publication are those of the authors
and do not necessarily reflect the opinion of the publisher.

Электронная версия номера размещена
на сайте журнала http://sociosphera.com/sociosphere

Редактор – Ж. В. Кузнецова
Оригинал-макет – И. Г. Балашова

Подписано в печать 21.09.2026. Формат 60x84/8. Бумага писчая белая.
Усл.-печ. л. 33,82. Тираж 100 экз.

ООО Научно-издательский центр «Социосфера»
440046, Россия, г. Пенза, ул. Мира, 74-14
Тел. +7 967 701 68 14
веб-сайт: http://sociosphera.com,
e-mail: sociosphere@yandex.ru

Типография ООО «Амирит»: 410004, г. Саратов,
ул. им. Н. Г. Чернышевского, д. 88, литера У. Тел. (8452)24-85-33

ISSN 2078-7081

Научно-методический
и теоретический журнал

СОЦИОСФЕРА

II часть

№ 3 2026

УЧРЕДИТЕЛИ
ООО Научно-издательский центр «Социосфера»
Пензенский государственный технологический университет

Главный редактор – Илона Геннадьевна Муленкова
кандидат психологических наук, доцент

Международная редакционная коллегия
К. Я. Аббасова, доктор философских наук, профессор (Баку, Азербайджан)
А. С. Берберян, доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения)
С. Н. Волков, доктор философских наук, профессор (Пенза, Россия)
Е. В. Звонова, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)
Е. Кашпарова, PhD. (социология – Прага, Чехия)
В. В. Кондрашин, доктор исторических наук, профессор (Пенза, Россия)
У. Р. Кушаев, (DSc) доктор философских наук (Ташкент, Узбекистан),
Н. В. Митюков, доктор технических наук, профессор (Ижевск, Россия)
М. Сапик, PhD., доцент (философия – Кутна Гора, Чехия)
Х. А. Тиллашайхова, доктор психологических наук, доцент (Ташкент, Узбекистан)
Н. А. Хрусталькова, доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия)

Рецензенты
М. А. Антипов, кандидат философских наук, доцент (Пенза, Россия)
Д. В. Бышов, кандидат исторических наук (Саранск, Россия)
И. Ю. Гац, доктор педагогических наук, доцент, профессор (Москва, Россия)
Ю. В. Драгнев, кандидат педагогических наук, доцент (Луганск, ЛНР)
Е. В. Звонова, доктор психологических наук, доцент (Москва, Россия)
И. О. Карелина, кандидат педагогических наук, доцент (Рыбинск, Россия)
Х. А. Тиллашайхова, кандидат педагогических наук, доцент (Ташкент, Узбекистан)
Е. П. Фуреева, кандидат педагогических наук (Волгоград, Россия)
Б. Х. Ходжаев, доктор педагогических наук, профессор (Ташкент, Узбекистан)
И. И. Чернова, кандидат экономических наук (Пенза, Россия)
С. В. Явон, доктор социологических наук, доцент (Самара, Россия)

Рецензируемый научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» публикует статьи по философии, культурологии, филологии, психологии, педагогике, социологии, праву, истории, экономике и другим социально-гуманитарным дисциплинам, а также методические разработки учебных и воспитательных занятий.

Журнал индексируется в наукометрических базах:
- Электронная научная библиотека (Россия)
- Directory of open access journals (Швеция)
- Open Academic Journal Index (Россия)
- Research Bible (Китай)
- Scientifi c Indexing Services (США)
- Global Impact Factor (Австралия)
- Cite Factor (Канада)
- International Society for Research Activity (ISRA) Journal Impact Factor (JIF) (Индия)
- General Impact Factor (Индия)
- Infobase Index (Индия)
- Scientific Journal Impact Factor (Индия)
- Universal Impact Factor

Импакт-фактор
- РИНЦ – 0,076
- Global Impact Factor – 1,721
- SJIF – 6,07

ISSN 2078-7081

© ООО Научно-издательский центр «Социосфера», 2026.
© Пензенский государственный технологический университет, 2026.

ISSN 2078-7081

Scientifically-methodical
and theoretical journal

SOCIOSPHERE

Part II

№ 3 2026

THE FOUNDERS
The science publishing centre «Sociosphere»
Penza State Technological University

The chief editor – Ilona Mulenkova
candidate of psychological sciences, associate professor

International editorial board
K. Y. Abbasova, Doctor of Philosophy, Professor (Baku – Azerbaijan)
A. S. Berberyan, Doctor of Psychological Sciences, professor (Erevan, Armenia)
S. N. Volkov, Doctor of Philosophy, professor (Penza, Russia)
E. V. Zvonova, Doctor of Psychological Sciences, professor (Moscow, Russia)
E. Kashparova, Ph.D. (Sociology – Prague, Czech Republic)
V. V. Kondrashin, Doctor of Historical Sciences, professor (Penza, Russia)
U. R. Kushaev, (DSc) Doctor of Philosophy (Tashkent, Uzbekistan),
N. V. Mityukov, Doctor of Technical Sciences, Professor (Izhevsk, Russia)
M. Sapik, Ph.D., assistant professor (Philosophy – Kutna Hora, Czech Republic)
Kh. A. Tillashaykhova, doctor of psychological sciences, associate professor (Tashkent, Uzbekistan)
N. A. Hrustalkova, Doctor of Pedagogical Sciences, professor (Penza, Russia)

Reviewers
Mikhail A. Antipov, Candidate of Philosophical Sciences, Assistant Professor (Penza, Russia)
Denis V. Byshov, Candidate of Historical Sciences (Saransk, Russia)
Iren Yu. Gats, Doctor of Pedagogical Sciences (Moscow, Russia)
Yuriy V. Dragnev, Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor (Lugansk, LPR)
Elena V. Zvonova, Doctor of Psychological Sciences, assistant professor (Moscow, Russia)
Inessa O. Karelina, Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor (Rybinsk, Russia)
Khosiyat A. Tillashaykhova, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Tashkent, Uzbekistan)
Elena P. Fureeva, Candidate of Pedagogical Sciences (Volgograd, Russia)
Begzod Kh. Khodzhaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Tashkent, Uzbekistan)
Irina I. Chernova, Candidate of Economical Sciences (Penza, Russia)
Snezhana V. Yavon, Doctor of Sociological Sciences, assistant professor (Samara, Russia)

Peer-reviewed scientific and methodological and theoretical journal «Sociosphere» publishes articles on philosophy, philology, psychology, pedagogy, sociology, law, history, economics and other social and human sciences, and also methodological manauls of training and educational activities.

The journal is indexed by:
- Electronic Research Library (Russia)
- Directory of Open Access Journals (Sweden)
- Open Academic Journal Index (Russia)
- Research Bible (China)
- Scientific Indexing Services (USA)
- Global Impact Factor (Australia)
- Cite Factor (Canada)
- International Society for Research Activity (ISRA) Journal Impact Factor (JIF) (India)
- General Impact Factor (India)
- Infobase Index (India)
- Scientific Journal Impact Factor (India)
- Universal Impact Factor

Impact factor of the journal
- Russian Science Index – 0,075
- Global Impact Factor – 1,721

ISSN 2078-7081

© The science publishing centre «Sociosphere», 2026.
© Penza State Technological University, 2026.

СОДЕРЖАНИЕ

I часть

ИСТОРИЯ

Упоров И. В.
Местные советы в годы «оттепели»: конституционное регулирование и организационный аспект 27
Упоров И. В.
Нормативно-правовое закрепление большевистской концепции по земельному вопросу (1917–1922 годы) 34
Упоров И. В.
Положение о выборах в местные советы послевоенного времени: общеправовая характеристика 40
Упоров И. В.
Преступления против государства в эпоху Петра I: нормы артикула воинского 1715 г. и практика 46
Упоров И. В.
Социально-правовые аспекты криминализации деяний против государства в Московии (XVI–XVII вв.) 53
Упоров И. В., Грищенко И. А.
Уголовно-процессуальное регулирование следственных действий в советском государстве (вторая половина 1930-х годов) 62

ЭКОНОМИКА

Ардаширова А. А., Терелецкова Е. В.
Риск-менеджмент и устойчивость бизнеса 70
Разикова Д. К.
Направления экономического взаимодействия государств Центральной Азии и Японии (2000–2025 гг.) 74
Жамсаранова Б. Е.
Участие Китая в БРИКС: текущие приоритеты и возможности развития 82
Зубов Н. Р.
ESG-повестка и управление персоналом коммерческого банка: новые требования к HR-стратегии 86
Казанская И. В., Мелёхин М. П.
Мировой опыт государственной поддержки электронной промышленности 90
Казанская И. В., Рыбакова М. Д.
Современная кадровая политика в электронной отрасли РФ 93
Маннанов Э. Ю.
Концептуальная интерпретация феномена этнотуризма и его роль в социальном развитии 101

ФИЛОЛОГИЯ

Демидова М. М.
Анализ устаревшей номинативной лексики сказки П. П. Ершова «Конек-Горбунок» . 107

Щербинина О. В., Зарицкая А. А.
Лексико-синтаксические особенности англоязычных клинических протоколов: прагматика, терминология и перевод 112
Щербинина О. В., Лушкова А. И.
Лингвистические стратегии гринвошинга в англоязычной и русскоязычной рекламе: сопоставительный анализ....115

ПРАВО

Багдасарян А. А., Сандалова В. А.
Проблемные аспекты правового регулирования социального предпринимательства в России....119

ПЕДАГОГИКА

Бабайцева В. А., Копков Р. Н., Абраменко А. Ю.
К обоснованию организационно-педагогических условий применения дельфинотерапии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья....124
Бредихина М. И., Крылова Е. В.
Формы и методы логопедической работы по формированию фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи....129
Вайтекайтис А. С., Колодовская Е. А.
Некоторые аспекты формирования навыков словоизменения существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи....132
Герасимова Е. Ю., Хлупина О. Г.
Вовлечение отцов детей дошкольного возраста в воспитательный процесс....137
Данько Ю. В.
Совершенствование иноязычных навыков будущих специалистов среднего звена технического профиля....140
Ежакова Н. И.
Визуализация как средство развития связного описательного высказывания у школьников с ОНР: педагогические аспекты 143
Журавлева А. В., Якушева В. В.
Особенности развития слогоритмической стороны речи у детей с дизартрией....147
Заворотнева Т. И.
Интеграция медиалингвистических компетенций в курс современного русского языка....151
Игнатенко Г. А.
Педагогика высшей школы и компетенции врачей: координация образовательных программ в медицинском вузе....155
Игнатенко Г. А.
Формирование компетенций публичной речи у студентов медицинского вуза: медиапрактики как средство реализации задач педагогики высшей школы 159
Кононова Е. А.
Педагогика высшей школы и формирование медиаграмотности студентов-филологов: методы, практики, критерии оценки 163
Кононова Е. А.
Подходы и практики формирования медиаграмотности у студентов-филологов в педагогике высшей школы....167

Копков Р. Н., Бабайцева В. А., Степанюк Д. А.
Особенности пространственной ориентировки у дошкольников 5–6 лет с тяжёлыми нарушениями речи: теоретический анализ и методические рекомендации 170
Королева О. Ю.
Применение междисциплинарных подходов в подготовке менеджеров в сфере здорового образа жизни, физической культуры и спорта посредством стажировок в профильных организациях на региональном уровне на примере Республики Карелия 174
Королева О. Ю., Савина А. Д.
Комплекс ВФСК ГТО как инструмент социализации студентов с особыми образовательными потребностями 178
Косенкова-Дудник Е. А.
Использование мультимедийных средств для преподавания русского языка как иностранного в университетской среде 181
Косенкова-Дудник Е. А.
Опыт педагогики высшей школы в разработке оценочных средств для контроля освоения медиакоммуникационных навыков 185
Оборнева О. В.
Инклюзивные подходы к обучению русскому языку и медиакоммуникациям 189
Оборнева О. В.
Развитие критического мышления студентов через анализ русскоязычных медиатекстов 193
Панасенко К. В.
Анализ медиатекстов на занятиях по русскому языку как педагогическая технология в высшей школе 197
Панасенко К. В.
Формирование профессиональной речевой культуры будущих журналистов 201
Парамонова Т. И.
Диагностика и преодоление когнитивных барьеров при работе с медиатекстами у студентов вуза 205
Парамонова Т. И.
Формирование профессионального речевого имиджа у студентов медиаспециальностей средствами русского языка 209
Подолина О. В.
Развитие навыков публичной речи на русском языке у будущих специалистов в сфере медиакоммуникаций 213
Подолина О. В.
Трансформация преподавания русского языка с применением медиатехнологий 217
Позднякова В. А.
Кейс-метод на основе медиаматериалов как инструмент обучения русскому языку в высшей школе 220
Позднякова В. А.
Развитие критического мышления через работу с фейковыми текстами и медиаманипуляциями на русском языке 225
Руденко П. В.
Педагогические приёмы работы с исторической региональной прессой 1941–1945 гг. на занятиях гуманитарного цикла 229
Руденко П. В.
Применение корпусных технологий и медиаресурсов в цифровизации языкового образования в вузе 233

Сафронов Н. В.
Комплексная модель подготовки специалистов среднего звена:
интеграция образовательного учреждения и работодателя 237
Сафронов Н. В.
Роль общетехнической подготовки в системе железнодорожного кластера 242
Софронова А. И., Крылова Е. В.
Применение игровых технологий в процессе коррекции звукопроизношения
у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 246
Тепсуркиева А. Б., Щербинина О. В.
Метафорическое моделирование в англоязычном медицинском дискурсе:
когнитивный и семиотический аспекты 250
Цатыньян К. В.
Организация научно-исследовательской деятельности студентов
по проблемам русского языка в цифровой медиасреде 253
Цатыньян К. В.
Построение курса «русский язык в профессиональной коммуникации»
с опорой на медиаконтент 257
Шакович Ю. В.
Внедрение кейс-метода в преподавание русского языка и медиалингвистики 261
Шакович Ю. В.
Развитие навыков фактчекинга и верификации информации у студентов
гуманитарных направлений 265
Шиляева Т. А.
Развитие цифровых компетенций педагогического работника
профессиональной образовательной организации: вызовы и стратегии 269
Шиманская Е. А., Колодовская Е. А.
Некоторые особенности развития навыков словообразования имен прилагательных
у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 274
Шокотько Л. Е.
Методические решения использования аутентичных медиаматериалов
на занятиях по русскому языку в высшей школе 278
Шокотько Л. Е.
Обучение созданию академических текстов на русском языке
в условиях медиатизации образования 282
Якобчук А. В.
Проектирование междисциплинарного модуля «русский язык и медиадискурс»
для нефилологических направлений 286
Якобчук А. В.
Русский язык и медиакоммуникации в междисциплинарных проектах
высшего образования 290

ПСИХОЛОГИЯ

Мордас Е. С., Мордас Д. О.
Психоаналитическая теория денег и денежный невроз 294
Таньков В. А., Ефимова Д. В.
Авторская методика психодиагностического исследования
профессиональной уверенности 303

СОЦИОЛОГИЯ

Бобров Б. О., Кузнецова Е. В.
Стили управления в IT-компаниях 307
Галлямов А. А., Кузнецова Е. В.
Искусственный интеллект и человек в маркетинге:
взаимодействие и противоречия 312
Ирмякова Э. М., Кузнецова Е. В.
Цифровые инструменты маркетинга в продвижении компаний 316
Котельникова А. А., Кузнецова Е. В.
Восприятие покупателями нейросетевого маркетинга 321

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Казаева А. А.
Многофункциональные комплексы как фактор устойчивого развития
городских территорий 325
Назаренко Л. А.
Культурные коды молодежи в пространстве музыкальной моды 335

ТЕХНИКА

Швечко А. И.
Коэффициент затухания ультразвуковых сигналов 342

Правила для авторов 351

План международных конференций, проводимых на базе
Научно-издательского центра «Социосфера» в 2026 году 353

Информация о научных журналах 353

Издательские услуги НИЦ «Социосфера» 354

II часть

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Материалы XI международной научно-практической конференции «Человек, общество, образование: состояние, проблемы и пути их решения», 20–23 мая 2026 г., г. Пенза

Секция 1. Технологии современного образования

Вагаева О. А., Максимова К. А.
Деловая игра «Фондовая биржа»: методика проведения и анализ эффективности 27
Вишникина М. А., Назаренко А. В.
Роль коммуникации в формировании методологической культуры студентов 30
Дианова Ю. А., Авдеева Д. Д.
Рабочая тетрадь как элемент персонализации образовательного процесса:
подходы и практики 32
Дианова Ю. А., Касаткина Е. Д.
Современные форматы организации проектной деятельности студентов
в российских вузах 36

Ефремкин А. М., Ломакина Ю. Р.
Проблемы использования искусственного интеллекта для моделирования учебных диалогов при изучении обществознания в 10 классе 40
Корчагина М. В., Захарова К. В.
Разработка чек-листа Scrum для студенческой проектной группы: разработка и первые результаты 45
Кулагина Ю. А., Афонина Д. П.
Метод анализа конкретных ситуаций как способ продуктивного обучения студентов экономических направлений подготовки в колледже.....48
Кулагина Ю. А., Ахапкина В. Д.
Современные подходы к проведению лекционных занятий по дисциплине «Экономическая теория» в образовательных организациях системы СПО.....51
Кулагина Ю. А., Воробьев И. К.
Организация самостоятельной работы студентов колледжа по дисциплине «Основы предпринимательской деятельности» 55
Кулагина Ю. А., Красный И. А.
Роль дискуссионного клуба в формировании предпринимательских качеств и финансовой грамотности у студентов колледжа 59
Кулагина Ю. А., Красный И. А., Воробьев И. К.
Креативность и инновационность экономического мышления как необходимый компонент подготовки конкурентоспособного специалиста в образовательном процессе колледжа 62
Ликсина Е. В., Сафонов Е. А.
Кейс-метод как инструмент формирования профессионального мышления и практических умений в современном образовании 66
Малышева Н. В., Берсенёва К. Б.
Методика применения активных методов обучения в преподавании экономических дисциплин в колледже.....69
Малышева Н. В., Самылкина С. С.
Использование кейс-метода в преподавании экономических дисциплин в СПО 71
Малышева Н. В., Юмашева М. Р.
Развитие инклюзивных компетенций у студентов экономических специальностей СПО как фактор повышения трудового потенциала.....73
Мокиевская Н. Е., Перфилова А. А.
Моделирование бизнес-процессов в образовании и психологическом консультировании 75
Саратовцева Н. В., Громова В. К.
Педагогические технологии формирования критического иммунитета студентов 80
Малышева Н. В., Щавелева А. Д.
Методическое обеспечение профессионального модуля «Предоставление туроператорских и турагентских услуг» в системе СПО 83
Щерба Н. В.
Применение технологии ритмомоделирования в работе с дошкольниками в условиях инклюзивного образования 86

Секция 2. Информационно-коммуникационные технологии. Инновации в сфере информатизации

Вагаева О. А., Серова С. М., Карпухина М. А.
Использование инструментов искусственного интеллекта в процессе самостоятельной работы студентов 88
Варлашина С. Ю., Педченко Е. Ю., Медведева А. С.
Тайны визуальных эффектов геометрических форм в дизайне интерьера 90
Верещагина Д. З., Климова Е. С., Крючкова П. Н.
Визуальные коммуникации в образовании: как инфографика и мемы помогают запоминать сложные термины 93
Верещагина Д. З., Щелчков И. С.
Как выявить код Python, написанный нейросетью? 97
Дианова Ю. А., Красильников Г. А.
Анализ новых информационно-коммуникационных технологий в сфере образования 100
Ликсина Е. В., Животков А. В.
Технологии создания электронного образовательного ресурса 103
Ликсина Е. В., Лукьянова К. К., Севрюк Б. И.
Вайб-кодинг с Qwen 106
Ликсина Е. В., Сазонова П. А.
Внеурочная деятельность как неотъемлемый компонент образовательного процесса в российской школе 109
Ликсина Е. В., Синельникова К. С.
Типовые задачи педагога при работе с мультимедиа 112
Малышева Н. В., Зотов М. В.
Особенности разработки электронных учебных пособий по информационным дисциплинам в системе профессионального образования 115
Малышева Н. В., Тенишева Д. Р.
Использование игровых методов обучения на занятиях по дисциплине «Компьютерные технологии» в колледже 118
Мокиевская Н. Е., Лобкова Е. В.
Использование методов активного обучения: как вовлечь студентов в процесс программирования и веб-разработки 120
Назаренко А. В., Равоткина О. С.
Использование информационных технологий как средства повышения познавательной активности студентов вуза 123
Назарова И. П., Ливак И. А., Зиганшина Э. Р.
Использование чат-ботов на основе ИИ для изучения иностранного языка: возможности и ограничения 125
Назарова И. П., Шахов А. А., Сухов А. Е., Хасанов М. Р.
Применение искусственного интеллекта и генеративных моделей в обучении английскому языку: методические возможности и ограничения 127

Секция 3. Управление человеческими ресурсами

Вагаева О. А., Борисова К. А., Максимова К. А.
Организация образовательных мероприятий по повышению уровня финансовой грамотности среди студентов СПО 129
Вагаева О. А., Макарцева А. Ф.
Сущность понятия «мультимедиа-контент» в научной психолого-педагогической литературе 132

Верещагина Д. З., Солдатова А. П., Федорина М. А.
Поколение Alpha и Z в учебной аудитории: как найти общий язык с новым поколением? 135
Ефремкина И. Н., Волкова Ю. Н.
Партнёрство вуза и компании сферы сервиса в подготовке конкурентоспособных специалистов (на примере индустрии туризма) 138
Дианова Ю. А., Максимова К. А.
Алгоритм подготовки научной статьи: структура, этапы и практические рекомендации....142
Дианова Ю. А., Щелчков И. С.
Сравнительный анализ мотивации к научно-исследовательской работе у современных студентов и учащейся молодежи Российской империи (конец XIX – начало XX века) 145
Ликсина Е. В., Булычев А. В.
Этапы организации самостоятельной работы студентов в колледже....148
Ликсина Е. В., Мирошниченко Д. С.
Проблема управления человеческими ресурсами в системе студенческих отрядов 151
Ликсина Е. В., Сотников Д. Д.
Роль программирования в школьном курсе информатики 154
Люсев В. Н., Широков М. Е.
AI-тьютор vs преподаватель: замещение функций или полная автономия студента в профессионально-ориентированном обучении английскому языку в колледже 157
Малышева Н. В., Барабанов М. О.
Развитие творческих способностей студентов в процессе изучения специальных дисциплин в колледже 161
Мокиевская Н. Е., Гудкова А. И.
Программа «Обучение служением. Первые» как эффективный инструмент формирования готовности студентов к решению реальных социальных проблем 164
Мокиевская Н. Е., Равоткина О. С.
Школа или репетитор: кто сейчас реально учит детей? 167
Морозова И. М., Рыбакова В. А.
Управление самостоятельной работой студентов колледжа в процессе изучения экономических дисциплин....170
Назаренко А. В.
Методологическая культура как условие формирования имиджа будущего педагога профессионального обучения....173
Плахина Л. Н., Курамина Н. М., Воробьёв И. К.
Особенности организации комбинированных учебных занятий в СПО с использованием опорных конспектов....176
Янгирова Е. И., Алимкулов С. Ш.
Методы оценки альтернативных стратегических решений в современном бизнесе 181

Секция 4. Актуальные вопросы психологии

Ефремкина И. Н., Климова Е. С., Крючкова П. Н.
Личностные особенности студентов, занимающихся проектной деятельностью....186
Ефремкина И. Н., Кологорова М. А.
Роль семьи в формировании игровой зависимости 189

Ефремкина И. Н., Милюткина Д. В.
Эмоциональный интеллект волонтёров как условие отбора для работы с детьми с ОВЗ 192
Ефремкина И. Н., Петайкина О. В.
Развитие социальных навыков как средство профилактики деструктивного поведения и межличностных отношений у школьников 196
Ефремкина И. Н., Степашкина А. Д.
Эмоциональные триггеры в подростковом возрасте: психолого-педагогические методы работы 199
Ефремкина И. Н., Федорина М. А., Солдатова А. П.
Социальные сети как фактор формирования самооценки и идентичности личности ... 203
Кулагина Ю. А., Красный И. А.
Когнитивные искажения как фундамент атак социальной инженерии 206
Мокиевская Н. Е., Буйлова Е. Ю.
Синдром отличника как источник невротических расстройств во взрослом возрасте . 209
Назаренко А. В., Буйлова Е. Ю.
Психолого-педагогические риски цифровизации образования: информационная перегрузка, клиповое мышление, цифровая зависимость 211
Плахина Л. Н., Щелчков И. С.
Исследование уровня профессионального стресса у будущих педагогов профессионального обучения 213
Плахина Л. Н., Якушкина Т. А., Агапова А. М.
Жизнь на паузе: психология прокрастинации у студентов 219

Секция 5. Проблемы и перспективы развития современного сервиса

Вагаева О. А., Сащикова К. С.
Особенности процесса обучения персонала службы приёма и размещения организации сферы сервиса 222
Малышева Н. В., Митякина А. А.
Кремль или Сурский форпост? Какой город удивит больше: Нижний Новгород или Пенза 224
Малышева Н. В., Таскаева К. А.
Анатомия любви или страсти великих в Пензе 228
Мокиевская Н. Е., Белова А. А.
Выявление конкурентоспособности магазинов бижутерии г. Пенза 231
Мокиевская Н. Е., Бочкарева С. Ю.
Обучение персонала в ресторанном бизнесе 235
Мокиевская Н. Е., Важенкова Е. А.
Сложный пассажир: мифы и правда об обслуживании людей с инвалидностью 238
Мокиевская Н. Е., Уланова Д. В.
Особенности организации предпринимательской деятельности в сфере праздничного декора 241
Мокиевская Н. Е., Уморина А. А., Юкова А. С.
Событийный туризм как драйвер развития локального сервиса 243
Мокиевская Н. Е., Уморина А. А., Юкова А. С.
Феномен «тихого туризма» как реакция на овертуризм 245
Осипова Н. В., Юкова А. С., Уморина А. А.
Медицинский туризм в России: состояние, тенденции и факторы потребительского выбора 248

Саратовцева Н. В., Докина А. Д.
Необычные услуги 252
Саратовцева Н. В., Кашкина А. Е.
Педагогика туризма 255

Секция 6. Воспитание в системе современного профессионального образования

Брусенцев А. К., Лёвин С. В.
Исследование ценностных установок у студенческой молодёжи 258
Вагаева О. А., Серова С. М., Карпухина М. А.
Студенческая семья как социальный феномен 263
Вишникина М. А.
Профессионограмма будущего специалиста торговой индустрии
как основа формирования речевой коммуникации 265
Корчагина М. В., Кирсанова К. А.
Миф о поколениях: как стереотипы разрушают взаимопонимание....268
Малышева Н. В., Козина В. В.
Роль социальных сетей в гражданско-патриотическом воспитании студентов СПО....271
Мокиевская Н. Е., Юкова А. С., Уморина А. А.
Мотивация участия школьников в воспитательных мероприятиях
туристско-краеведческой направленности 274
Кулагина Ю. А., Епишова А. С.
Уровеннь духовно-нравственного воспитания у студентов колледжа:
результаты исследования 276
Кулагина Ю. А., Коннов А. Д.
Финансовая грамотность студентов колледжа: результаты исследования 279
Кулагина Ю. А., Субботина А. А.
Экологическое воспитание студентов колледжа: результаты исследования....284
Кулагина Ю. А., Халлыева В. С.
Патриотическое воспитание обучающихся колледжа: результаты исследования 289
Павлов Р. А., Щелчков И. С.
Ценности современной студенческой молодежи: научные дискуссии
и концептуальные предпосылки развития....294
Саратовцева Н. В., Абрамова Я. Д., Платонова П. О.
Волонтерское движение студентов в ПензГТУ 298
Саратовцева Н. В., Володина А. Д.
Конкурс красоты: роль и место в жизни победительниц....301
Саратовцева Н. В., Дмитриева В. Н., Таскаева К. А.
Воспитание души: православная смена в детском лагере «Юность» 304
Саратовцева Н. В., Мирзияева У. М.
ПензГТУ глазами иностранного студента....306
Саратовцева Н. В., Чехманова С. А.
Формирование семейных ценностей у студентов средствами
образовательной деятельности 309

Секция 7. Актуальные вопросы лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации

Вельдина Ю. В., Аброськина П. В.
Обучение поисковому чтению на иностранном языке:
методическая система упражнений по работе с текстом 312

Вельдина Ю. В., Аброськина П. В.
Особенности и методика формирования навыков поискового чтения в обучении иностранному языку 315
Вельдина Ю. В., Краснова Д. С.
Комплексный подход к отбору видеоматериалов: возрастные, содержательные и языковые критерии для обучения монологической речи 317
Вельдина Ю. В., Краснова Д. С.
Преимущества использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычной монологической речи 319
Вельдина Ю. В., Санталова М. А.
Развитие навыков монологической речи на уроках иностранного языка: система стратегий и упражнений 321
Ковшова Д. А., Колодовская Е. А.
Некоторые особенности нарушения письма, обусловленные общим недоразвитием речи у детей младшего школьного возраста 324
Пейкани М-Дж.
Очерк Л. Н. Толстого «Будда» в персидском переводе: стратегия эквивалентности и особенности рецепции 328
Самарина Ю. Ю., Щербинина О. В.
Лексико-синтаксические стратегии презентации гостиничного продукта в англоязычных текстах 332

Секция 8. Стендовые доклады и оригинальные работы

Вагаева О. А., Борисова К. А.
Интерактивные форматы обучения финансовой и киберграмотности: от теории к практике 337
Мокиевская Н. Е., Юкова А. С., Уморина А. А.
Парадокс цифровой связанности поколения Z: всегда на связи, но все равно одни 340
Саратовцева Н. В., Борисова К. А., Максимова К. А.
Студенчество в годы Великой Отечественной войны 343
Чадина Ж. В., Бахишева Д. М.
Проблема дефицита учителей-мужчин в современной школе: историко-социологический анализ 345
Чадина Ж. В., Беляев И. М., Афтаев К. А.
Использование игровых технологий в преподавании истории Великой Отечественной войны (на примере цифровой трансформации настольной игры) 347
Чадина Ж. В., Малкина В. М.
Традиции трезвости в истории России: исторический опыт и современные тенденции 350
Чадина Ж. В., Саратовцев А. А.
Время разное: почерк тот же: смерть и разрушение! 353

Правила для авторов 356

План международных конференций, проводимых на базе Научно-издательского центра «Социосфера» в 2026 году 358

Информация о научных журналах 358

Издательские услуги НИЦ «Социосфера» 359

CONTENTS

Part I

HISTORY

Uporov I. V.
Local councils during the "thaw" years: constitutional regulation and organizational aspect 27
Uporov I. V.
Legal regulation of the Bolshevik concept on the land question (1917–1922) 34
Uporov I. V.
Regulations on elections to local councils in the post-war period: general legal characteristics 40
Uporov I. V.
Crimes against the state in the era of Peter the Great: the provisions of the 1715 article of military laws and practice 46
Uporov I. V.
Socio-legal aspects of criminalization of acts against the State in Moscow (XVI–XVII centuries) 53
Uporov I. V., Grishchenko I. A.
Criminal procedure regulation of investigative actions in the soviet state (second half of the 1930s) 62

ECONOMICS

Ardashirova A. A., Tereletskova E. V.
Risk management and business sustainability 70
Razikova D. K.
Directions of economic cooperation between the states of Central Asia and Japan (2000–2025) 74
Zhamsaranova B. E.
China's participation in BRICS: current priorities and development opportunities 82
Zubov N. R.
ESG agenda and commercial bank personnel management: new requirements for HR strategy 86
Kazanskaya I. V., Melekhin M. P.
World experience in state support of the electronic industry 90
Kazanskaya I. V., Rybakova M. D.
Modern human resources policy in the electronic industry of the Russian Federation 93
Mannanov E. Y.
The conceptual interpretation of the ethnotourism phenomenon and its role in social development 101

PHILOLOGY

Demidova M. M.
Analysis of outdated nominative vocabulary of P. P. Ershov's fairy tale "The Little Humpbacked Horse" 107
Shcherbinina O. V., Zaritskaya A. A.
Lexical and syntactic features of English-language clinical protocols: pragmatics, terminology and translation 112
Shcherbinina O. V., Lushkova A. I.
Linguistic strategies of greenwashing in English and Russian advertising: a comparative analysis 115

LAW

Baghdasaryan A. A., Sandalova V. A.
Problematic aspects of legal regulation of social entrepreneurship in Russia 119

PEDAGOGICS

Babaytseva V. A., Kopkov R. N., Abramenko A. Yu.
Towards substantiation of organizational and pedagogical conditions for the use of dolphin therapy in work with children with disabilities 124
Bredikhina M. I., Krylova E. V.
Forms and methods of speech therapy work on the formation of phonemic perception in senior preschool children with general speech underdevelopment 129
Vaitekaitis A. S., Kolodovskaya E. A.
Some aspects of the formation of noun inflection skills in preschoolers with General speech underdevelopment 132
Gerasimova E. Yu., Khlupina O. G.
Involving fathers of preschool-aged children in the educational process 137
Danko Yu. V.
Improving foreign language skills of future mid-level technical specialists 140
Ezhakova N. I.
Visualization as a means of developing coherent descriptive speech in schoolchildren with general speech underdevelopment: pedagogical aspects 143
Zhuravleva A. V., Yakusheva V. V.
Features of the development of the syllabic-rhythmic aspect of speech in children with dysarthria 147
Zavorotneva T. I.
Integration of media linguistic competencies into the modern Russian language course 151
Ignatenko G. A.
Higher school pedagogy and the competencies of doctors: coordination of educational programs at a medical university 155
Ignatenko G. A.
Formation of public speaking competencies among medical university students: media practices as a means of realizing the tasks of higher school pedagogy 159

Kononova E. A.
Higher school pedagogy and the formation of media literacy of philology students: methods, practices, evaluation criteria 163
Kononova E. A.
Approaches and practices for developing media literacy among philology students in higher education pedagogy 167
Kopkov R. N., Babaytseva V. A., Stepanyuk D. A.
Features of spatial orientation in preschoolers aged 5–6 with severe speech disorders: theoretical analysis and methodological recommendations 170
Koroleva O. Yu.
Application of interdisciplinary approaches in the training of managers in the field of healthy lifestyle, physical culture and sports through internships in specialized organizations at the regional level on the example of the Republic of Karelia 174
Koroleva O. Yu., Savina A. D.
The GTO complex as a tool for socialization of students with special educational needs 178
Kosenkova-Dudnik E. A.
The use of multimedia tools for teaching Russian as a foreign language in a university environment 181
Kosenkova-Dudnik E. A.
Experience of higher education pedagogy in developing assessment tools for monitoring the acquisition of media communication skills 185
Oborneva O. V.
Inclusive approaches to teaching Russian and media communication 189
Oborneva O. V.
Developing critical thinking in students through the analysis of Russian-language media texts 193
Panasenko K. V.
Media text analysis in Russian language classes as a pedagogical technology in higher education 197
Panasenko K. V.
The formation of professional speech culture of future journalists 201
Paramonova T. I.
Diagnosis and overcoming of cognitive barriers in working with media texts among university students 205
Paramonova T. I.
Formation of professional speech image among students of media specialties by means of the Russian language 209
Podolina O. V.
Higher education pedagogy and the development of public speaking skills in Russian for future specialists in the field of media communications 213
Podolina O. V.
Higher school pedagogy in the digital age: transformation of Russian language teaching using media technologies 217
Pozdnyakova V. A.
A case method based on media materials as a tool for teaching Russian in higher school 220
Pozdniyakova V. A.
Developing critical thinking through working with fake texts and media manipulations in Russian 225

Rudenko P. V.
Pedagogical methods of working with the historical regional press 1941–1945 in the humanities cycle classes 229
Rudenko P. V.
Application of corpus technologies and media resources in the digitalization of language education in higher education 233
Safronov N. V.
A comprehensive model for training mid-level specialists: integration of educational institutions and employers 237
Safronov N. V.
The role of general technical training in the railway cluster system 242
Sofronova A. I., Krylova E. V.
The use of gaming technologies in the process of correcting sound pronunciation in preschool children with general speech underdevelopment 246
Tepsurkieva A. B., Shcherbinina O. V.
Metaphorical modeling in English-language medical discourse: cognitive and semiotic aspects 250
Tsatynyan K. V.
Organization of students' research activities on the problems of the Russian language in the digital media environment 253
Tsatynyan K. V.
Building a course on “Russian language in professional communication” based on media content 257
Shakovich Yu. V.
The introduction of the case method in teaching Russian and media linguistics 261
Shakovich Yu. V.
Development of fact-checking and information verification skills among students of humanities 265
Shilyaeva T. A.
Developing digital competencies for educators in vocational education: challenges and strategies 269
Shimanskaya E. A., Kolodovskaya E. A.
Some features of the development of the skills of adjective word formation in primary school children with general speech underdevelopment 274
Shokotko L. E.
Methodological solutions for using authentic media materials in Russian language classes in higher education 278
Shokotko L. E.
Teaching the creation of academic texts in Russian in the context of the mediatization of education 282
Yakobchuk A. V.
Designing an interdisciplinary module “Russian language and media discourse” for non-philological areas 286
Yakobchuk A. V.
Russian language and media communications in interdisciplinary higher education projects 290

PSYCHOLOGY

Mordas E. S., Mordas D. O.
The psychoanalytic theory of money and money neurosis 294

Tankov V. A., Efimova D. V.
Author's method of psychodiagnostic research of professional confidence 303

SOCIOLOGY

Bobrov B. O., Kuznetsova E. V.
Management styles in IT companies.....307
Gallyamov A. A., Kuznetsova E. V.
Artificial intelligence and humans in marketing: interaction and contradictions 312
Irmyakova E. M., Kuznetsova E. V.
Digital marketing tools in company promotion 316
Kotelnikova A. A., Kuznetsova E. V.
Buyers' perception of neural network marketing 321

ART STUDIES

Kazaeva A. A.
Multifunctional complexes as a factor of sustainable development of urban areas.....325
Nazarenko L. A.
Youth cultural codes in the space of musical fashion 335

TECHNICAL STUDIES

Shvechko A. I.
Attenuation coefficient of ultrasonic signals 342

Rools for authors.....351

Plan of international conferences held on the basis
of Science Publishing Centre «Sociosphere» in 2026 353

Information about about scientific journals 353

Publishing services of the science publishing centre «Sociosphere» –
Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» 354

Part II

ACADEMIC LIFE

Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference "Man, Society, Education: Current State, Challenges and Solutions", May 20–23, 2026, Penza

Section 1. Modern educational technologies

Vagaeva O. A., Maksimova K. A.
Business game "Stock Exchange": methodology and effectiveness analysis 27
Vishnikina M. A., Nazarenko A. V.
The role of communication in the formation of methodological culture of students.....30
Dianova Yu. A., Avdeeva D. D.
The workbook as a tool for personalizing education: approaches and practices 32

Dianova Yu. A., Kasatkina E. D.
Modern formats for organizing students' project activities in Russian universities 36
Efremkin A. M., Lomakina Yu. R.
Problems of using artificial intelligence for modelling educational dialogues in the study of social science in the 10th grade 40
Korchagina M. V., Zakharova K. V.
Developing a Scrum checklist for a student project group: development and initial results 45
Kulagina Yu. A., Afonina D. P.
Analysis of specific situations as a method of productive teaching of economic students at a college 48
Kulagina Yu. A., Akhapkina V. D.
Modern approaches to conducting lectures on the subject «Economic theory» in secondary vocational education institutions 51
Kulagina Yu. A., Vorobyev I. K.
Organizing independent student work in the course «Fundamentals of entrepreneurship» at a college 55
Kulagina Yu. A., Krasnyj I. A.
The role of the discussion club in developing entrepreneurial qualities and financial literacy in students chairman of the college 59
Kulagina Yu. A., Krasnyj I. A., Vorobyev I. K.
Creativity and innovation of economic thinking as a necessary component of the training of a competitive specialist in the educational process of a college 62
Liksina E. V., Safonov E. A.
Case method as a tool for developing professional thinking and practical skills in modern education 66
Malysheva N. V., Berseneva K. B.
The methodology for applying active learning methods in teaching economic disciplines at the college level 69
Malysheva N. V., Samylkina S. S.
The use of the case method in teaching economic disciplines in secondary vocational education 71
Malysheva N. V., Yumasheva M. R.
The development of inclusive competencies among students of economic specialties in secondary vocational education as a factor in enhancing labor potential 73
Mokievskaya N. E., Perfilova A. A.
Modeling business processes in education and psychological counseling 75
Saratovtseva N. V., Gromova V. K.
Pedagogical technologies for the development of critical immunity in students 80
Malysheva N. V., Shcheveleva A. D.
Methodological support for the professional module «Providing tour operator and travel agency services» in the secondary vocational education system 83
Shcherba N. V.
Application of rhythm modeling technology in working with preschoolers in an inclusive education setting 86

Section 2. Information and communication technologies: innovations in informatization

Vagaeva O. A., Serova S. M., Karpukhina M. A.
Using artificial intelligence tools in students' independent work 88

Varlashina S. Yu., Pedchenko E. Yu., Medvedeva A. S.
The secrets of visual effects of geometric shapes in interior design.....90
Vereshchagina D. Z., Klimova E. S., Kryuchkova P. N.
Visual communication in education: how infographics
and memes help memorize complex terms.....93
Vereshchagina D. Z., Shchelchkov I. S.
How can you identify Python code written by a neural network? 97
Dianova Yu. A., Krasilnikov G. A.
Analysis of new information and communication technologies in education 100
Liksina E. V., Zhivotkov A. V.
Technologies for creating an electronic educational resource 103
Liksina E. V., Lukyanova K. K., Sevryuk B. I.
Viber coding with Qwen.....106
Liksina E. V., Sazonova P. A.
Extracurricular activities as an integral component of the educational process
in Russian schools.....109
Liksina E. V., Sinelnikova K. S.
Typical tasks for teachers when working with multimedia 112
Malysheva N. V., Zotov M. V.
Features of developing electronic textbooks on information disciplines
in the system of vocational education.....115
Malysheva N. V., Tenisheva D. R.
The use of game-based learning methods in classes
on the discipline «Computer Technology» at the college.....118
Mokievskaya N. E., Lobkova E. V.
Using active learning methods: how to involve students in the programming
and web development process.....120
Nazarenko A. V., Равоткина О. С.
Using information technology as a means of enhancing
the cognitive activity of university students 123
Nazarova I. P., Livak I. A., Ziganshina E. R.
Using AI-based chat-bots for foreign language learning: opportunities and limitations 125
Nazarova I. P., Shakhov A. A., Sukhov A. E., Khasanov M. R.
AI and generative models in English language teaching:
methods, opportunities, and limitations.....127

Section 3. Human resource management

Vagaeva O. A., Borisova K. A., Maksimova K. A.
Organization of educational events to improve the level of financial literacy
among students of secondary vocational education.....129
Vagaeva O. A., Makartseva A. F.
The essence of the concept of "multimedia content" in scientific psychological
and pedagogical literature.....132
Vereshchagina D. Z., Soldatova A. P., Fedorina M. A.
Generations Alpha and Z in the classroom: how to find common ground
with the new generation? 135

Efremkina I. N., Volkova Yu. N.
Partnership between a university and a service company
in training competitive specialists: employer requirements, key competencies
and expert assessments (on the example of the tourism industry) 138
Dianova Yu. A., Maksimova K. A.
Algorithm for the preparation of a scientific article:
structure, stages and practical recommendations 142
Dianova Yu. A., Shchelchkov I. S.
Comparative analysis of research motivation among modern students
and the youth of the Russian empire (late 19th – early 20th century) 145
Liksina E. V., Bulychev A. V.
The stages of organizing students' independent work in college 148
Liksina E. V., Miroshnichenko D. S.
The problem of human resources management in the student team system 151
Liksina E. V., Sotnikov D. D.
The role of programming in the school computer science course 154
Lyusev V. N., Shirokov M. E.
AI tutor vs teacher: replacing functions or full student autonomy
in professionally-oriented English language teaching at college 157
Malysheva N. V., Barabanov M. O.
Developing students' creative abilities in the process of studying specialized disciplines
at the college 161
Mokiveskaya N. E., Gudkova A. I.
The «Service-Learning First» program as an effective tool
for developing assistance to students to address social issues 164
Mokievskaya N. E., Ravotkina O. S.
Developing adolescent attention span during online learning 167
Morozova I. M., Rybakova V. A.
Management of independent work of college students in the process
of studying economic disciplines 170
Nazarenko A. V.
Methodological culture as a condition for forming the image
of a future professional training teacher 173
Plakhina L. N., Kuramina N. M., Vorobyov I. K.
Features of the organization of combined training sessions in vocational education
with the use of reference notes 176
Yangirova E. I., Alimkulov S. Sh.
Methods for evaluating alternative strategic decisions in modern business 181

Section 4. Current issues in psychology

Efremkina I. N., Klimova E. S., Kryuchkova P. N.
Personal characteristics of students engaged in project activities 186
Efremkina I. N., Kologorova M. A.
The role of family in the development of gambling addiction 189
Efremkina I. N., Milyutkina D. V.
Emotional intelligence of volunteers as a selection criterion for working
with children with disabilities 192
Efremkina I. N., Petaykina O. V.
Developing social skills as a means of preventing destructive behavior
and interpersonal relationships in schoolchildren 196

Efremkina I. N., Stepashkina A. D.
Emotional triggers in teenage age: psychological and pedagogical methods of working 199
Efremkina I. N., Fedorina M. A., Soldatova A. P.
Social networks as a factor in the formation of self-esteem and personal identity.....203
Kulagina Yu. A., Krasnyj I. F.
Cognitive biases as the foundation of social engineering attacks.....206
Mokievskaya N. E., Builova E. Y.
Features of the relationship between the level of anxiety
and academic motivation of students.....209
Nazarenko A. V., Builova E. Y.
Psycho-pedagogical risks of digitalization in education:
information overload, clip thinking, and digital addiction.....211
Plahina L. N., Shchelchkov I. S.
A study of the professional stress level of future teachers of vocational education 213
Plakhina L. N., Yakushkina T. A., Agapova A. M.
Life on pause: the psychology of procrastination in students.....219

Section 5. Problems and prospects for the development of modern services

Vagaeva O. A., Saschikova K. S.
Features of the training process for reception and accommodation service personnel
in a service organization 222
Malysheva N. V., Mityakina A. A.
The Kremlin or the Sursky outpost? Which city will surprise you more:
Nizhny Novgorod or Penza? 224
Malysheva N. V., Taskaeva K. A.
The Anatomy of love, or the passion of the greats in Penza.....228
Mokievskaya N. E., Belova A. A.
Identification of the competitiveness of costume jewelry stores in Penza 231
Mokievskaya N. E., Bochkareva S. Yu.
Staff Training in the Restaurant Business.....235
Mokievskaya N. E., Vazhenkova E. A.
Difficult passenger: myths and reality of services for people with disabilities
(a case study of Penza airport) 238
Mokievskaya N. E., Ulanova D. V.
Features of organizing entrepreneurial activities in the field of festive decor.....241
Mokievskaya N. E., Umorina A. A., Yukova A. S.
Event tourism as a driver of local service.....243
Mokievskaya N. E., Umorina A. A., Yukova A. S.
The phenomenon of "quiet tourism" as a reaction to overturism.....245
Osipova N. V., Yukova A. S., Umorina A. A.
Medical tourism in Russia: current state, trends and factors of consumer choice 248
Saratovtseva N. V., Dokina A. D.
Unusual services 252
Saratovtseva N. V., Kashkina A. E.
Pedagogy of tourism 255

Section 6. Upbringing in the system of modern vocational education

Brusentsev A. K., Levin S. V.
A study of value attitudes among student youth 258

Vagaeva O. A., Serova S. M., Karpukhina M. A.
Student family as a social phenomenon 263
Vishnikina M. A.
The professionogram of a future specialist in the retail industry as a basis for the formation of speech communication 265
Korchagina M. V., Kirsanova K. A.
The myth of generations: how stereotypes undermine mutual understanding 268
Malysheva N. V., Kozina V. V.
The role of social media in the civic and patriotic education of vocational education students 271
Mokievskaya N. E., Yukova A. S., Umorina A. A.
Motivation of schoolchildren to participate in educational events of tourist and local history orientation 274
Kulagina Yu. A., Epishova A. S.
The level of spiritual and moral education of college students: research results 276
Kulagina Yu. A., Konnov A. D.
Financial literacy of college students: research results 279
Kulagina Yu. A., Subbotina A. A.
Environmental education of college students: research results 284
Kulagina Yu. A., Hallyeva V. S.
Managing the process of patriotic education of college students in chemistry classes 289
Pavlov R. A., Shchelchkov I. S.
Values of modern student youth: scientific discussions and conceptual prerequisites for development 294
Saratovtseva N. V., Abramova Ya. D., Platonova P. O.
Student volunteer movement at PenzGTU 298
Saratovtseva N. V., Volodina A. D.
Beauty pageant: the role and place in the lives of the winners 301
Saratovtseva N. V., Dmitrieva V. N., Taskaeva K. A.
Nurturing the soul: an Orthodox camp at the youth children's camp 304
Saratovtseva N. V., Mirziyoyeva U. M.
PenzGTU through the eyes of a foreign student 306
Saratovtseva N. V., Chekhmanova S. A.
Formation of family values in students through educational activities 309

Section 7. Current issues in linguistics, translation and intercultural communication

Veldina Yu. V., Abroskina P. V.
Teaching scanning in a foreign language: a methodical system of exercises for working with text 312
Veldina Yu. V., Abroskina P. V.
Features and methods of formation of scanning skills in teaching a foreign language 315
Veldina Yu. V., Krasnova D. S.
An integrated approach to the selection of video materials: age, content and language criteria for teaching monologue speech 317
Veldina Yu. V., Krasnova D. S.
The advantages of using authentic video materials in teaching foreign monologue speech 319
Veldina Yu. V., Santalova M. A.
Developing monologue skills in foreign language lessons: a system of strategies and exercises 321

Kovshova D. A., Kolodovskaya E. A.
Some features of writing disorders caused by general speech underdevelopment in primary school children 324
Peikani M-J.
Leo Tolstoy's essay "Buddha" in Persian translation: equivalence strategy and reception features 328
Samarina U. U., Sherbinina O. V.
Lexical and syntactic strategies for the presentation of a hotel product in English-language texts 332

Section 8. Poster Presentations

Vagaeva O. A., Borisova K. A.
Interactive financial and cyber literacy training: from theory to practice.....337
Mokievskaya N. E., Yukova A. S., Umorina A. A.
The paradox of digital connectedness of generation Z: always online, but still lonely 340
Saratovtseva N. V., Borisova K. A., Maksimova K. A.
Students during the Great Patriotic War 343
Chadina Zh. V., Bakhisheva D. M.
The problem of male teacher shortage in modern schools: a historical and sociological analysis 345
Chadina Zh. V., Belyaev I. M., Aftaev K. A.
Using gaming technologies in teaching the history of the Great Patriotic War (using the digital transformation of a board game as an example) 347
Chadina Zh. V., Malkina V. M.
Traditions of sobriety in Russian history: historical experience and modern trends 350
Chadina Zh. V., Saratovtsev A. A.
Times are different: the handwriting is the same: death and destruction! 353

Rools for authors.....356

Plan of international conferences held on the basis of Science Publishing Centre «Sociosphere» in 2026 358

Information about about scientific journals 358

Publishing services of the science publishing centre «Sociosphere» – Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» 359

Материалы XI международной научно-практической конференции «Человек, общество, образование: состояние, проблемы и пути их решения», 20–23 мая 2026 г., г. Пенза

СЕКЦИЯ 1. ТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.1

ДЕЛОВАЯ ИГРА «ФОНДОВАЯ БИРЖА»: МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ И АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ

EDN OWWRYK

О. А. Вагаева *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0003-0161-746X, e-mail: yurmashevj@inbox.ru,*

К. А. Максимова *студент, ORCID 0009-0000-8318-7904, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

BUSINESS GAME "STOCK EXCHANGE": METHODOLOGY AND EFFECTIVENESS ANALYSIS

O. A. Vagaeva *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

K. A. Maksimova *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article presents a methodology for conducting the business game “Stock Exchange” designed for vocational education students majoring in Banking. The game simulates real stock exchange procedures (listing, delisting, trading), requiring participants to analyze financial indicators, argue, and make collective decisions under uncertainty. The stages of the game, role distribution, and assessment criteria are described. Empirical data confirm that the proposed methodology contributes to the formation of professional and universal competencies, as well as the development of analytical, communicative, and teamwork skills.

Keywords: business game; stock exchange; listing; vocational education; banking; active learning methods; professional competencies; simulation.

В условиях модернизации среднего профессионального образования особое значение приобретают активные методы обучения, позволяющие моделировать реальные профессиональные ситуации. Согласно ФГОС СПО 38.02.07 «Банковское дело» выпускники должны обладать способностью консультировать клиентов по вопросам кредитования и операциям с ценными бумагами, что требует не только теоретических знаний, но и практических навыков принятия решений [3].

В этом контексте деловая игра представляет собой перспективный образовательный инструмент, потенциал которого требует детального изучения. Научная

значимость применения деловых игр подтверждается исследованиями А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина, которые рассматривали игру, как ведущую деятельность, создающую «зону ближайшего развития» и обеспечивающую осознанное усвоение знаний через практические действия [1; 2; 4].

В процессе обучения на экономических специальностях деловые игры используются для моделирования процессов управления, ценообразования, инвестирования и бизнес-планирования. Они позволяют студентам принимать стратегические решения и наблюдать их последствия в безопасной среде. Особую значимость деловая игра приобретает при изучении темы «Рынок ценных бумаг». Разработанная деловая игра «Фондовая биржа» была проведена в рамках комбинированного урока по дисциплине «Финансы, денежное обращение и кредит». Его продолжительность – 90 минут, в которые входили и изложение нового материала, и практическая работа в игровой форме.

В игре участвовали 5 команд: 4 команды эмитента и 1 команда биржи. Каждая команда эмитент получала карточку с описанием компании, содержащую: финансовые показатели; количество и распределения акций; проблемные аспекты (судебные иски, низкая ликвидность, репутационные риски, долговая нагрузка); сильные стороны (высокая капитализация, господдержка, патенты, системообразующее положение); цель участия в листинге. Команда биржа выполняла функции экспертного совета: проводила листинг (допуск ценных бумаг к обращению), делистинг (исключение из обращения ценных бумаг), оценивала соответствие компаний требованиям фондовой биржи.

Ход игры (25 минут):

Этап 1. Подготовка (5 минут). Команды эмитенты обсуждали стратегию защиты. Преподаватель консультировал команду биржу, которая должна была определить: 1 компанию для листинга, 1 для делистинга, 2 – в список кандидатов.

Этап 2. Презентация (5 минут). Каждая компания презентовала себя в течение 1 минуты, убеждая биржу в своей надежности.

Этап 3. Совещание (3 минуты). Биржа совещалась. Команды эмитенты готовились к возможным торгам.

Этап 4. Результаты и торги (5 минут). После оглашения предварительных результатов, компании кандидаты участвовали в торгах. Биржа за 1 минуту принимала окончательное решение.

Этап 5. Подведение итогов (7 минут). Команды высказывали предположения о причинах решения биржи, анализировали сильные и слабые стороны защиты. Обсуждение проводилось совместно с преподавателем. Оценки получили студенты, наиболее активно работавшие в ходе проведения игры.

Для определения эффективности деловой игры было проведено эмпирическое исследование в форме анкетирования «Оценка эффективности деловой игры «Фондовая биржа». В исследовании приняли участие 18 студентов 2 курса СПО, обучающихся на специальности «Банковское дело». На вопрос «Насколько интересной для вас была деловая игра?» 77,8 % респондентов ответили «Очень интересной», 16,7 % – «Интересной», по 5,5 % – «Затрудняюсь ответить» и «Скорее скучной. Таким образом, 94,5 % участников оценили игру как интересную или очень интересную, что свидетельствует о высокой вовлеченности студентов в игровой процесс. На вопрос «Помогла ли игра лучше понять тему?» в сумме 94,4 % студентов отметили положительное влияние игры на усвоение материала. Большинство участников отметили высокий интерес к игре и ее положительное влияние на понимание темы. Система оценивания и уровень сложности заданий были признаны оптимальными большинством респондентов. Игра способствует развитию командной работы,

аналитических способностей, аргументации и принятия решений. Полученные предложения могут быть использованы для совершенствования методики в дальнейшем.

Библиографический список

1. Аникина, Г. Теория деятельности А. Н. Леонтьева: ключевые идеи и современное значение / Г. Аникина // Work5 : сайт. – 2024. – 17 дек. – URL: https://www.work5.ru/spravochnik/psihologija/teorija_dejatelnosti_a_n_leontjeva_kljuchevye_idei (дата обращения: 04.08.2026).
2. Глаголева К. С. Л. С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка // Молодой ученый. – 2017. – № 4(138). – С. 324–326.
3. Приказ Минобрнауки России от 05.02.2018 № 67 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 38.02.07 Банковское дело»
4. Рубцов, В. В., Эльконин, Б. Д., Цукерман, Г. А., Улановская, И. М. Школа Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова: от истории к перспективам // Культурно-историческая психология. – № 20(1). – С. 16–26.

© Вагаева О. А., Максимова К. А., 2026

УДК 37.01

РОЛЬ КОММУНИКАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

EDN OZJELD

М. А. Вишникина

Аспирант,
ORCID 0009-0008-5327-1214,
e-mail: vam1917@yandex.ru,

А. В. Назаренко

аспирант,
ORCID 0000-0001-8390-7692,
e-mail: anynazar@yandex.ru,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

THE ROLE OF COMMUNICATION IN THE FORMATION OF METHODOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS

M. A. Vishnikina
A. V. Nazarenko

Posgraduate Students,
Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract. The article examines the role of communication in the formation of students' methodological culture. The relevance of the study is due to the need to train specialists at various levels of education who are able to use their knowledge, skills, and abilities to critically and meaningfully justify their professional choices in solving practical problems, as well as to argue their positions and engage in reflection. These tasks can be achieved through the proper organization of communication processes, which will directly influence the formation of students' methodological culture.

Keywords: methodological culture; communication; subject; educational process.

Современное общество предъявляет высокие требования к подготовке специалистов на различных уровнях образования (среднее профессиональное и высшее образование). Быстро меняющиеся экономические реалии актуализируют такие навыки студентов, как умение быстро и осознанно решать профессиональные задачи, анализировать, прогнозировать, нестандартно мыслить и проводить рефлексию. Все это и является показателями их методологической культуры. В свою, очередь, считаем, что уровень сформированности методологической культуры студента напрямую зависит от эффективной коммуникации.

Известный ученый – педагог В. В. Краевский связывает методологическую культуру с культурой мышления, применением методологических знаний при решении профессиональных ситуаций и методической рефлексией [3, с. 53]. Согласимся с исследователем и отметим, что формирование методологической культуры возможно при организации взаимодействия в рамках образовательного процесса, что и является сущность коммуникации.

В свою очередь, под коммуникацией будем понимать «многоаспектное явление, предполагающее взаимодействие субъектов, взаимное влияние, понимание и выстраивание отношений между участниками совместной деятельности» [2, с. 45]. С точки зрения функционально-лингвистического подхода коммуникацию возможно трактовать как организованный процесс передачи и интерпретации сообщения с помощью речи, который возможен при наличии адресанта, адресата, сообщения, контекста, кода и контакта; формируемую профессионально-значимую способность, включающую

владение языковыми средствами, умение выстраивать взаимодействие и учитывать условия и цели профессиональной деятельности [5, с. 89].

Так, обучающийся становится активным участником образовательного процесса, получает возможность мыслить, анализировать, рассуждать, выдвигать гипотезы, формулировать собственные суждения и соотносить их с позициями других участников. Совершенно справедливо утверждать, что качественно организованная коммуникация способна влиять на формирование методологической культуры студентов, оказывая влияние на ее составляющие. Отметим некоторые элементы методологической культуры, выделенные доктором педагогических наук М. С. Красиным и применимые к данному исследованию: способность и умение осуществлять рефлексию; творческое и креативное мышление; знания, исследовательские умения и навыки; владение инструментарием поиска теоретических знаний и изменений практической действительности; умение поддерживать коммуникативное взаимодействие и регулировать свое эмоциональное состояние в конкретной ситуации [4, с. 191].

Очевидно, что формирование методологической культуры связано с проблемным обучением, эвристической беседой, исследовательской деятельностью, дискуссиями, групповым обсуждением и интерактивными технологиями. При этом, как утверждает Е. В. Вовк, «не всякая коммуникация сама по себе приводит к формированию методологической культуры» [1]. Обыденное общение не способствует этому. Методологическая культура студента является результатом коммуникации, включающей постановку вопросов, поиск и выявление проблем, аргументирование, анализ альтернативных точек зрения, рефлексию.

Таким образом, роль коммуникации в формировании методологической культуры студентов заключается в создании заранее заданных условий, включающих передачу информации, обеспечение взаимодействия участников образовательного процесса через проблематизацию знания, аргументацию собственной позиции, сопоставление альтернативных решений и рефлексию.

Библиографический список

1. Вовк Е. В. Методологические основы коммуникативного подхода в образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovy-kommunikativnogo-podhoda-v-obrazovanii (дата обращения: 24.07.2026).
2. Князева А. С., Галустов Р. А. К вопросу о сущности педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2018. – № 2 (218). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suschnosti-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-subektov-obrazovatelnogo-protsessa (дата обращения: 24.07.2026).
3. Краевский В. В. Методология педагогики / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 243 с.
4. Красин М. С. Методологическая культура личности: структурный анализ, компонентный состав и основные направления развития в системе среднего общего образования // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2017. – № 4 (48). – С. 189–198.
5. Турсунов А. Р. Язык и коммуникация в обществе // Universum: филология и искусствоведение. – 2024. – № 5 (119). – С. 31–34.

© Вишникина М. А., Назаренко А. В., 2026

УДК 378.1

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК ЭЛЕМЕНТ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ПОДХОДЫ И ПРАКТИКИ

EDN QWJRUB

Ю. А. Дианова *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-9763-6480, e-mail: dianova@penzgtu.ru,*

Д. Д. Авдеева *магистрант, ORCID 0009-0006-5201-6815, e-mail: dasha1772p@yandex.ru, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

THE WORKBOOK AS A TOOL FOR PERSONALIZING EDUCATION: APPROACHES AND PRACTICES

Yu. A. Dianova *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

D. D. Avdeeva *Master's Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article examines the workbook as a tool for personalizing education. It analyses key approaches to the development and using of workbooks: differentiated, adaptive, project and research-based, and digital. The potential of the workbook is revealed in the context of current educational trends, with a focus on its role in addressing students' individual characteristics and developing self-organization skills. The article presents practical examples of exercises of varying levels of difficulty, demonstrating the possibilities of personalizing learning through workbooks in various subject areas.

Keywords: workbook; personalization in education; differentiated approach; individualized learning; interactive elements.

В настоящее время в условиях глобализации образование претерпевает значительные изменения под влиянием технологических, социальных и экономических факторов. Среди ключевых тенденций развития современного образования выделяют его персонализацию.

И. Л. Смагина в своей научной статье отмечает, что «персонализация образовательного процесса подразумевает максимальный учет потребностей, индивидуальных интересов, способностей и склонностей студентов и отражается в использовании модульных учебных планов, вариативных образовательных программ, способствующих построению собственной индивидуальной траектории учения студентов и формированию индивидуального набора компетенций» [4, с. 396].

Персонифицированный подход в образовании предполагает, что обучающийся становится активным субъектом проектирования своего обучения. Это означает, что роль обучающегося в выборе элементов обучения – содержания, темпа и способов освоения материала значительно увеличивается, что предоставляет ему, с одной стороны, некую степень свободы в изучении, а с другой стороны, требует высокой степени самостоятельности, организованности и осознанности. В связи с этим персонифицированное обучение, как правило, сопровождается руководством педагога.

Одним из инструментов, помогающих реализовать персонифицированный подход на практике, выступает рабочая тетрадь.

О. А. Вагаева и А. В. Выприцкая определяют рабочую тетрадь как «учебное пособие, которое имеет особый дидактический аппарат и способствует самостоятельной работе студента по освоению учебной дисциплины в аудитории или дома» [1, с. 64].

Персонализирующая функция рабочей тетради заключается в адаптации содержащихся в ней заданий под уровень и потребности обучающегося.

Рабочая тетрадь как элемент персонализации образовательного процесса может предусматривать дифференциацию заданий по уровню сложности (базовый, средний, высокий), вариативность предоставления выбора заданий в рамках одной темы, рефлексивные блоки для формирования умения оценивать себя, а также использование адаптивных элементов и персонализированных рекомендаций [2, с. 24].

Адаптивные элементы включают в себя сноски, подсказки к заданиям, алгоритмы действий при возникновении сложностей, которые могут быть размещены как непосредственно в самом тексте задания, так и в конце учебного пособия.

Персонализированные рекомендации могут представлять собой ссылки на дополнительные ресурсы в зависимости от результатов выполнения заданий.

Современные тенденции персонализации обучения при разработке рабочих тетрадей отражают дифференцированный, адаптивный, проектно-исследовательский и цифровой подходы.

Рассмотрим их сущность подробнее.

Дифференцированный подход к разработке рабочей тетради предполагает группировку заданий по уровням сложности, наличие дополнительного материала или дополнительных вопросов, гибкость критериев оценивания.

Адаптивный подход подразумевает наличие инструментов, позволяющих более полно усвоить материал (пошаговые инструкции, шаблоны решений, ссылки на видеообъяснения), а также механизмов обратной связи (системы автоматизированной проверки заданий с последующими замечаниями и коррекцией ответов).

Проектно-исследовательский подход заключается в добавлении в рабочую тетрадь существенного количества проблемных, творческих, аналитических заданий, развивающих организационные навыки и критическое мышление.

Цифровой подход реализуется посредством включения в рабочую тетрадь интерактивных элементов или полного перевода учебного пособия в электронный формат. Такая тетрадь может базироваться на специализированных онлайн-платформах и включать в себя многочисленные мультимедийные элементы (видео- и аудиофайлы, иллюстрации, 3D-модели), игровые упражнения [3, с. 462].

Рабочая тетрадь, совмещающая в себе элементы всех вышеупомянутых подходов, будет обладать наибольшим потенциалом для учета личных особенностей обучающихся и выстраивания индивидуальной образовательной траектории в долгосрочной перспективе изучения всего курса дисциплины.

Конкретные примеры заданий для рабочей тетради, содержащие элементы персонализации, приведены в таблице 1.

Таким образом, рабочая тетрадь является эффективным инструментом персонализации учебного процесса, так как позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся, гибко выстраивая образовательный маршрут, совмещать разные форматы обучения (очное, дистанционное, смешанное), экономить время на поиск дополнительного материала, сосредотачивая все необходимое в одном пособии, выстраивать обучение в соответствии с четкой структурой, а также формировать у обучающихся навыки самоорганизации.

Таблица 1

Примеры заданий для рабочей тетради с элементами персонализации

Элемент персонализации	Формулировка задания
Дифференциация по уровню сложности	Выполните задание в рамках одного из уровней сложности ***(базовый, средний, высокий)***, который кажется вам наиболее подходящим. Обратите внимание, что за выполнение заданий с разными уровнями сложности начисляется разное количество баллов **(базовый уровень – 1 балл, средний уровень – 3 балла, высокий уровень – 5 баллов).** **Задание по теме** **«Современное профессиональное образование: тенденции и перспективы развития»** ***Базовый уровень:*** перечислите основные тенденции развития профессионального образования и кратко охарактеризуйте их. ***Средний уровень:*** опишите преимущества и недостатки основных тенденций развития профессионального образования, наблюдающихся в современном мире ***Высокий уровень:*** назовите проблемы, которые возникают при развитии современного профессионального образования. Какое решение этих проблем вы могли бы предложить?
Рефлексивный блок	После изучения теории и выполнения блока заданий в рабочей тетради по теме «**Современное профессиональное образование: тенденции и перспективы развития**» оцените, насколько вам был понятен материал (1–5 баллов). Какое задание вызвало наибольшие трудности? Почему? Что бы вы хотели изучить подробнее по этой теме?
Проектный модуль	Разработайте **проект** на выбранную вами тему (например, по созданию мобильного приложения для онлайн-магазина). Подробно и четко опишите **план проекта по пунктам** в соответствии с приведенной в конце тетради **инструкцией (приложение 3)**, там же размещен шаблон готового проекта для примера. После составления плана подготовьте **презентацию-рекламный буклет** своего проекта, опишите конкурентные преимущества вашего продукта, обозначьте основные риски его внедрения и прочие сведения по плану. **Защитите свой проект на занятии в аудитории** перед одногруппниками и преподавателем, ответьте на заданные вам вопросы по проекту, при желании вы можете распечатать несколько экземпляров рекламных буклетов проекта и раздать их.
Цифровая адаптация	Пройдите тестирование на определение уровня цифровой грамотности, перейдя **по ссылке** https://testometrika.com/informatics/test-tsifrovaya-gramotnost/. Во время и сразу после прохождения теста вы сможете увидеть свои правильные ответы и ошибки. По окончании тестирования вам будет предложено пройти подобную проверку знаний по другим интересным темам. **Пройдите еще минимум 2 теста** по интересующим вас темам. **Результаты тестирований отразите в рабочей тетради.**

Библиографический список

1. Вагаева О. А., Выприцкая А. В. Рабочая тетрадь как вид самостоятельной работы студентов СПО // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2019. – № 41. – С. 63–66.
2. Войнова О. А. Рабочая тетрадь и интерактивный рабочий лист как цифровые средства организации учебной деятельности // Наука. Ме-

дицина. Транспорт. Инновации: сохраняя прошлое – мы создаем будущее. Материалы III Международной молодежной научно-практической конференции. – Оренбург: Приволжский государственный университет путей сообщения, 2024. – С. 24–27.
3. Екимова К. А., Акиншева И. В. Интерактивные рабочие тетради как инструмент повышения заинтересованности обучающихся // Образовательное пространство в информационную эпоху. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. – Москва: Российская академия образования, 2024. – С. 460–465.
4. Смагина И. Л. Персонализация образовательного процесса вуза посредством формирования индивидуального стиля учения студентов // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему. Материалы III Всероссийской научной конференции. – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2021. – С. 396–398.

© Дианова Ю. А., Авдеева Д. Д., 2026

УДК 378

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМАТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

EDN MGDHUL

Ю. А. Дианова *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-9763-6480, e-mail:@dianova@penzgtu.ru,*

Е. Д. Касаткина *студентка, ORCID 0009-0002-8415-7146, e-mail: elenakasatkina860@gmail.com,*

Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

MODERN FORMATS FOR ORGANIZING STUDENTS' PROJECT ACTIVITIES IN RUSSIAN UNIVERSITIES

Yu. A. Dianova *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

E. D. Kasatkina *Student,*

Penza State Technological University, Penza, Russia

Abstract. The article considers students' project activity as a leading form of higher education. The problems of implementing design technologies are analyzed, modern formats are described (end-to-end design, digital platforms, career guidance shifts, integration with the real sector of the economy). Examples of the implementation of these formats in Russian universities are presented.

Keywords: project activities; university students; end-to-end design; digital educational environment; career guidance shifts; pedagogical technologies; management competencies.

Современная система высшего образования в России переживает этап глубокой трансформации, связанной с переходом на компетентностную модель обучения. В рамках концепции модернизации российского образования ключевыми становятся задачи развития самостоятельности, самоорганизации, инициативности и творческой активности будущих специалистов [1, с. 83]. Одним из наиболее эффективных инструментов решения этих задач выступает проектная деятельность.

Однако, как показывает анализ научной литературы и практики, организация проектной деятельности студентов в вузах сталкивается с рядом проблем. Во-первых, до сих пор остается малоисследованным вопрос выделения специфических признаков проектной деятельности как педагогической технологии [2, с. 1]. Во-вторых, наблюдается разрозненность в структурировании самого процесса проектирования и комплекса навыков, формирующихся у обучающихся. В-третьих, многие вузы используют проектную деятельность эпизодически, не выстраивая целостной системы от первого курса до выпуска. Кроме того, как отмечает П. В. Павловский, традиционные форматы проектной работы не всегда учитывают требования цифровой экономики и потребности реального сектора [4, с. 360].

Анализ научной литературы позволяет выделить несколько ключевых форматов организации проектной деятельности студентов, которые успешно реализуются в различных городах России.

1. Сквозная проектная деятельность в цифровой образовательной среде (г. Москва). В Государственном универси-

тете управления под руководством П. В. Павловского разработана и апробирована модель формирования управленческих компетенций студентов посредством сквозной проектной деятельности с использованием цифровой платформы BusinessChain. Сквозная проектная деятельность предполагает, что на каждом курсе обучения студент выполняет проект, причем сложность проектов возрастает: от небольших учебных кейсов на младших курсах до междисциплинарных и прикладных проектов, включая стартапы, на старших курсах [4, с. 362–363].

Платформа BusinessChain обеспечивает планирование и сопровождение проектов, формирование «цифрового следа» каждого студента. Экспериментальная апробация модели подтвердила ее эффективность: студенты попробовали себя в роли руководителей проектов, приобрели навыки командного взаимодействия и планирования [4, с. 365].

2. Проектная деятельность как ведущая форма обучения в педагогическом вузе (г. Нижний Новгород). Исследователи Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Н. В. Быстрова, Е. А. Уракова) определяют проектную технологию как «взаимоорганизованную деятельность педагога и обучающегося, построенную на личностно-ориентированном подходе, предполагающую развитие инициативности, креативности и исследовательской активности» [1, с. 83].

В Мининском университете проектная деятельность интегрирована с практической подготовкой будущих педагогов естественнонаучных профилей. Разработана педагогическая система организации проектно-исследовательской деятельности с использованием ресурсов кванториума и технопарка. Система включает теоретический уровень (научные подходы и принципы) и прикладной уровень, характеризующийся единством цели, содержания и процесса [5, с. 3].

3. Проектная деятельность как инструмент формирования научно-исследовательских компетенций (г. Волгоград). В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете в 2021–2022 учебном году была реализована программа включения студентов в проектную деятельность с выходом на реальные грантовые конкурсы. Преподаватели и студенты получили возможность участия в конкурсе социальных проектов ПАО «Лукойл». За указанный период было выиграно 5 грантовых проектов социальной и экологической направленности с финансированием от 300 до 500 тысяч рублей. Один из проектов по сопровождению инженерного класса получил признание как лучший проект региона и вошел в десятку приоритетных направлений развития ЮФО [6, с. 3–4].

Автор исследования А. В. Тарасова подчеркивает, что проектная деятельность рассматривается не как цель изучения конкретных дисциплин, а как инструмент формирования научно-исследовательской компетентности [6, с. 4].

4. Проектная деятельность в рамках профориентационных смен (Алтайский край, Республика Алтай, Красноярский край, Кемеровская область, Тюменская и Свердловская области). Уникальный формат организации проектной деятельности представлен в работе С. А. Томиловой (Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск). В ходе федеральной профориентационной смены «Современные форматы культурно-исторического и географического туризма» (25 июля – 7 августа 2022 года) 70 учащихся средней и старшей школы из 6 регионов России под руководством экспертов разработали проекты пакетных туров [7, с. 3–4].

Формат смены сочетал образовательные мероприятия, путешествия, погружение в профессиональную среду, встречи с владельцами туристических комплексов, посещение действующих предприятий.

Было сформировано 8 проектных команд, каждая из которых разработала и презентовала экскурсионные программы с учетом портрета целевой аудитории. Результатом стало формирование у участников таких компетенций, как коммуникативность, активность, мотивация к достижениям, целеустремленность [7, с. 16–18].

5. Проектная деятельность как элемент формирования готовности студентов к инновационной деятельности (г. Пенза). По данным диссертации Ю. А. Дианової в Пензенском государственном технологическом университете, проектная деятельность выступает ключевым механизмом формирования готовности студентов к инновационной деятельности – она позволяет интегрировать теоретические знания и практические навыки в рамках решения реальных научно-проектных задач. В условиях научно-проектного кампуса университета такая деятельность приобретает особую ценность за счёт взаимодействия с научными коллективами, индустриальными партнёрами и использования современной исследовательской инфраструктуры [3].

Обобщая представленные примеры, можно выделить следующие тренды:

- сквозной характер проектной деятельности – проекты сопровождают студента на протяжении всего обучения с постепенным усложнением (от мини-проектов до стартапов и выпускных квалификационных работ в формате «Стартап как диплом»);
- цифровизация проектного обучения – использование специализированных платформ (BusinessChain и др.) для планирования, документирования, коммуникации, оценки «цифрового следа» и привлечения внешних экспертов;
- интеграция с реальным сектором экономики – проекты выполняются по заказу предприятий, участие в грантовых конкурсах, стажировки на действующих производствах;
- акцент на формирование «soft skills» – развитие коммуникабельности, готовности к сотрудничеству, критического мышления, умения работать в команде, самопрезентации;
- использование инфраструктурных ресурсов – кванториумы, технопарки, бизнес-инкубаторы, музеи, рекреационные комплексы.

Таким образом, проектная деятельность в современных российских вузах перестала быть эпизодическим методом обучения и превратилась в системообразующий элемент образовательного процесса.

Ключевым условием успешной реализации проектной деятельности выступает смена роли преподавателя: от транслятора знаний к наставнику, консультанту, мотиватору, а также создание организационно-педагогических условий (повышение квалификации преподавателей, стимулирование использования активных методов, обеспечение ресурсами).

Библиографический список

1. Быстрова Н. В., Уракова Е. А. Технология проектной деятельность как ведущая форма обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 43–46.
2. Картавая Ю. К., Кравченко О. Г. Проектная деятельность как современная педагогическая технология // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 1–3.
3. Дианова Ю. А. Формирование готовности студентов к инновационной деятельности в научно проектном кампусе университета: дис. … канд. пед. наук. – Саратов: СГУ, 2023. – 215 с.
4. Павловский П.В. Формирование управленческих компетенций у обучающихся в цифровой образовательной среде средствами проектной деятельности // ЦИТИСЭ. – 2025. – № 2 (44). – С. 360–366.
5. Картавых М. А., Брызгалова М. А. Проектно-исследовательская деятельность будущих педагогов естественнонаучных профилей // Педагогика. – 2024. – № 1. – С. 1–5.
6. Тарасова А. В. Проектная деятельность как инструмент совершенствования навыков научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // Научные исследования в образовании. – 2022. – № 1. – С. 1–5.
7. Томилова С. А. Навыки самопрезентации личности учащегося как основа успешной самореализации в ходе проектной деятельности (на

примере реализации федеральной профориентационной смены «Современные форматы культурно-исторического и географического туризма») // Современная психология и педагогика. – 2023. – № 4. – С. 1–19.

© Дианова Ю. А., Касаткина Е. Д., 2026

УДК 372.83

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИАЛОГОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В 10 КЛАССЕ

EDN MSNMHH

А. М. Ефремкин *Кандидат исторических наук, доцент, e-mail: eamdom@mail.ru,*

Ю. Р. Ломакина *студентка, e-mail: ulomakina241@gmail.com, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия*

PROBLEMS OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR MODELLING EDUCATIONAL DIALOGUES IN THE STUDY OF SOCIAL SCIENCE IN THE 10TH GRADE

A. M. Efremkin *Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,*

Yu. R. Lomakina *Student, Penza State University, Penza, Russia*

Abstract. This article examines the didactic potential and inherent risks of using artificial intelligence to model educational dialogues within the social studies curriculum for 10th grade. The author examines specific methodologies for designing interactive role-based dialogues in three thematic units: «The Individual in Society», «Society as a Cultural World», and «Legal Regulation of Social Relations».

Particular attention is paid to the contradiction that AI tools, while significantly facilitating lesson preparation, simultaneously require teachers to constantly check the factual accuracy and pedagogical appropriateness of the generated responses. This may lead to increased rather than reduced time expenditure and the risk of detraining.

Keywords: artificial intelligence in education; social studies teaching; educational dialogue; teacher-AI interaction; pedagogical modeling; critical thinking; risk of deprofessionalization.

Масштабное и повсеместное распространение систем искусственного интеллекта затронуло все уровни и направления образования, включая и школьные дисциплины. Курс обществознания в 10 классе, построенный на совмещении философских, социологических, культурологических и правовых знаний, предоставляет обширный материал для внедрения подобных технологий. Преимущества расширения инструментария учителя нередко заслоняют серьёзные дидактические и профессиональные риски, связанные с использованием искусственного интеллекта в живом учебном процессе. М. Б. Руденко отмечает, что цифровые помощники одновременно и открывают новые возможности, и несут в себе скрытые угрозы для качества образования [4, с. 364].

Искусственный интеллект способен симулировать ролевую позицию исторического мыслителя, носителя определённой идеологии, участника социального конфликта, превращая пассивное чтение параграфа в спор или расследование. Педагог в этой модели перестаёт быть основным источником информации и становится создателем сценария, модератором, критическим арбитром и гарантом педагогической достоверности.

Подобная трансформация роли учителя в системе образования влечёт за собой новое противоречие, то есть формальное упрощение подготовки урока оборачивается значительными дополнительными

трудозатратами на проверку и коррекцию работы искусственного интеллекта. В. Н. Трифонов, исследуя практическое применение подобных систем, подчёркивает, что «вопрос ответственности за ошибки, допущенные искусственным интеллектом в учебной ситуации, остаётся открытым» [5, с. 4].

Для практического подтверждения рассматриваемых проблем была апробирована отечественная нейросеть GigaChat от Сбера (Сбербанка РФ). Выбор данной автоматизированной генеративной системы обусловлен тем, что она является бесплатной, работающей на русском языке и позволяющей работать без передачи данных зарубежными сервисами. Так, GigaChat использовался в процессе моделирования учебных диалогов для курса обществознания в 10 классе.

Первый тематический блок учебника обществознания для 10 класса под авторством Л. Н. Боголюбова «Человек в обществе» охватывает параграфы, раскрывающие сущность человека, структуру деятельности, познание и свободу [1, с. 3]. Стоит рассмотреть два параграфа, на материале которых удобно моделировать учебные диалоги.

Параграф «Социальная сущность человека» (§ 4) позволяет выстроить спор между учеником-биологом и искусственным интеллектом, которому поручена роль Дж. Локка. Промпт инструктирует модель настаивать на концепции о том, что человек рождается «чистым листом», все личностные черты – продукт воспитания. Ученик, вооружённый знаниями, должен не просто оппонировать, но и подвести виртуального Дж. Локка к признанию биосоциальной природы человека.

М. В. Мишенина, анализируя использование нейросетей на уроках, указывает, что именно такие ролевые симуляции способны существенно повысить мотивацию старшеклассников, переводя абстрактные философские категории в плоскость личного переживания [3, с. 42]. Роль учителя здесь многогранна. Ещё до урока он формулирует промпт, ограничивающий крайности искусственного интеллекта, например, «будь готов признать сложность вопроса при предъявлении учеником строгих научных аргументов», во время диалога наблюдает за логикой обеих сторон, а на этапе рефлексии разбирает допущенные искусственным интеллектом фактические неточности, то есть неверную атрибуцию идей, анахронизмы, и помогает классу сформулировать вывод о соотношении биологического и социального.

Параграф «Познавательная деятельность» (§ 6) даёт почву для моделирования спора о границах науки. Искусственный интеллект получает роль учёного-сциентиста XIX века, утверждающего, что эмпирические методы вскоре исчерпывающе объяснят даже любовь и вдохновение. Ученик выступает представителем гуманитарной культуры, защищающим ценность интуиции, эстетического переживания и вненаучных форм знания.

Диалог подводит к проблеме границ эмпирических методов и специфики социального познания. Искусственный интеллект, несмотря на видимую убедительность аргументов, способен порождать наукообразные, но неверные утверждения. Ю. А. Загорулько, описывая инженерию знаний, предупреждает, что «качество работы языковых моделей напрямую зависит от полноты и непротиворечивости заложенной в них информации, а отсутствие таковой ведёт к генерации правдоподобных, но ложных высказываний» [2, с. 45]. Учитель фиксирует такие моменты и превращает их в дидактический материал – предлагает учащимся указать, в чём ошибся виртуальный собеседник, формируя тем самым навык критического отбора и анализа информации.

Второй блок учебника «Общество как мир культуры» включает параграфы о духовной культуре, морали, религии, искусстве [1, с. 3]. Стоит также остановиться на двух темах, перспективных для интерактивной работы.

Параграф «Мораль» (§ 12) позволяет инсценировать конфликт между этическим релятивизмом и категорическим императивом. Искусственный интеллект имитирует подростка-скептика, убеждённого, что в интернете моральные нормы не действуют, а анонимность снимает ответственность. Ученик, опираясь на кантовский категорический императив, должен не морализаторствовать, а логически показать, что виртуальное пространство – это продолжение социальной действительности и, следовательно, нравственные императивы сохраняют силу.

Педагог в этом процессе выполняет функцию ценностного навигатора, то есть он заранее задаёт промпт, запрещающий искусственному интеллекту использовать в диалоге неэтичные или провокационные выражения, а после завершения упражнения организует обсуждение, в котором сопоставляются аргументы ученика и реакция модели, выявляя типичные логические ошибки.

Параграф «Религия и религиозные организации» (§ 14) в сочетании со статьёй 28 Конституции РФ даёт возможность построить диалог о границах свободы совести. Искусственный интеллект получает роль представителя традиционной религиозной общины, который апеллирует к оскорблённым чувствам верующих и требует ограничить светский характер образования.

Учащийся выступает в роли юриста-правозащитника, оперируя конституционными нормами и принципом светского государства. Учитель контролирует, чтобы виртуальный оппонент не скатывался в агрессивную риторику, а также обращает внимание класса на разграничение морального права личности и юридического права государства. В этой точке педагог перестаёт быть «ретранслятором» знаний и становится организатором правовой рефлексии.

Третий блок «Правовое регулирование общественных отношений» содержит параграфы о праве, правоотношениях, гражданском и семейном праве [1, с. 3]. Здесь также достаточно материала для интерактивных симуляций.

Параграфы «Современные подходы к пониманию права» (§ 17) и «Правоотношения» (§ 20) позволяют выстроить дискуссию о допустимости нарушения несправедливого, по мнению гражданина, закона. Искусственный интеллект представляет сторонника школы естественного права, отстаивающего тезис: «Если закон несправедлив, я имею моральное право его нарушить». Ученик защищает позитивистскую позицию, акцентируя важность правопорядка и общеобязательности норм.

Диалог по данной тематике позволяет выйти на проблему границы между гражданским неповиновением и правовым нигилизмом. Учитель направляет обсуждение, чтобы избежать радикальных выводов, фиксирует спорные утверждения искусственного интеллекта – например, ссылки на несуществующие юридические прецеденты – и на этапе рефлексии помогает учащимся сформулировать сбалансированное понимание «духа» и «буквы» закона.

Параграф «Гражданское право» (§ 22) и статья 152 ГК РФ позволяют смоделировать судебное заседание по иску о защите чести и достоинства. Искусственный интеллект исполняет роль свидетеля или истца с противоречивыми, уклончивыми показаниями, намеренно дающего двусмысленные формулировки. Ученик – адвокат, ведущий допрос, его цель – через правильно построенные вопросы выявить логические нестыковки и оценить достоверность показаний.

Педагог заранее готовит промпт, задающий уровень сложности показаний, и отслеживает корректность правовой терминологии, употребляемой моделью. При обнаружении юридических ошибок учитель превращает их в учебную ситуацию и предлагает классу указать неточность и

предложить правильную трактовку. М. Б. Руденко подчёркивает, что критическая оценка информации, генерируемой искусственным интеллектом, сама по себе становится важной образовательной задачей [4, с. 365].

Во всех описанных сценариях искусственный интеллект выполняет функцию инструмента, симулирующего конкретную социальную или мировоззренческую позицию, и тем самым интенсифицирует учебную деятельность: диалог перестаёт быть искусственной имитацией и приобретает черты реального спора, интервью или судебного допроса.

Для оценки практической эффективности предложенных моделей 20 апреля 2026 года в 10 классе МБОУ СОШ № 1 им. К. Г. Мохова р.п. Башмаково автором был проведён урок по теме «Гражданское право» по параграфу 22 учебника Л. Н. Боголюбова с использованием учебного диалога, построенного на базе искусственного интеллекта. В занятии приняли участие 14 обучающихся.

Сценарий воспроизводил ситуацию судебного заседания по иску о защите чести и достоинства: искусственный интеллект, проинструктированный через заранее подготовленный промпт, играл роль свидетеля с противоречивыми показаниями, а учащиеся по очереди выступали в роли адвоката, ведущего допрос. Педагогом контролировался процесс заседания, отслеживалась корректность юридической лексики и при необходимости производилось вмешательство в ход урока с фиксированием ошибок модели для последующего коллективного обсуждения.

Для оценки динамики учебных результатов был проведен опрос учащихся.

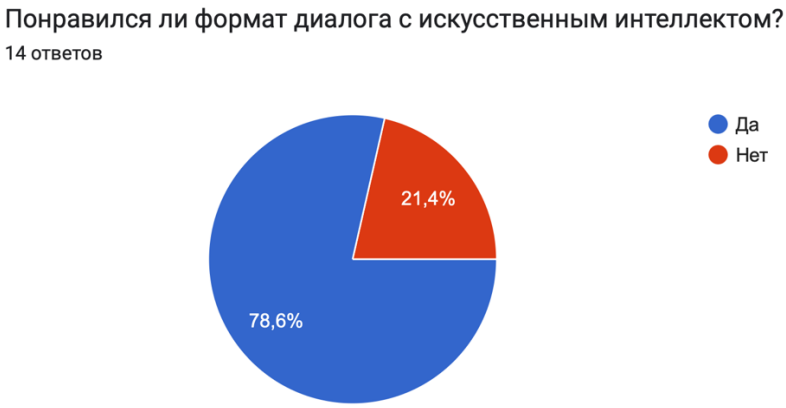


Рис. 1. **Ответ учащихся на вопрос**

«Понравился ли формат диалога с искусственным интеллектом?»

Устный опрос, проведённый после занятия, показал, что 11 (78,6 %) из 14 десятиклассников отметили возросший интерес к теме, указав, что формат учебного диалога с «живым» оппонентом позволил лучше понять практическое применение норм гражданского права. Восемь учащихся (57,1 %) выразили желание участвовать в подобных симуляциях на других уроках обществознания.

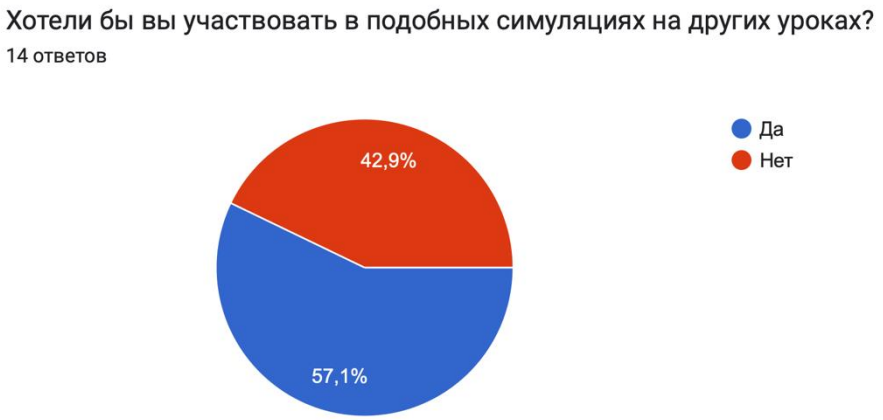


Рис. 2. **Ответ учащихся на вопрос**

«Хотели бы вы участвовать в подобных симуляциях на других уроках?»

При этом опыт внедрения искусственного интеллекта в учебный процесс выявил и ряд противоречий, подтверждающих ранее высказанные опасения. Во-первых, подготовка к уроку заняла примерно в 2,2 раза больше времени, чем планирование традиционного занятия и потребовалось многократное тестирование промпта, редактирование неудачных веток диалога и проверка юридической точности ответов модели.

Во-вторых, непосредственно в ходе урока искусственный интеллект дважды выдал формулировки, содержащие фактические неточности относительно сроков исковой давности, что заставило учителя прерывать диалог и давать разъяснения.

В-третьих, трое учащихся с низкой скоростью речевой реакции испытывали заметные затруднения при формулировании вопросов в темпе диалога, что указывает на необходимость адаптации сценариев под индивидуальные особенности обучающихся. Позитивная динамика учебных результатов сопровождалась ростом временных затрат педагога и требовала постоянного критического контроля над содержанием, генерируемым искусственным интеллектом.

С одной стороны, технология заметно упрощает подготовку учителя, избавляя его от необходимости сочинять роль оппонента и продумывать весь спектр возможных реплик. С другой стороны, неизбежность ошибок и этически сомнительных высказываний генеративного искусственного интеллекта требует от педагога сплошной проверки генерируемого материала.

Учитель вынужден тестировать промпты, прогнозировать нежелательные повороты беседы, перепроверять фактические ссылки и правовые нормы, предложенные моделью. Время, затрачиваемое на подготовку занятия, как правило не сокращается, а нередко возрастает. М. В. Мишенина приходит к схожему выводу, указывая, что педагог, использующий нейросети, тратит дополнительные часы на предварительное тестирование и корректировку учебных сценариев [3, с. 43].

Возникает и риск депрофессионализации. Неопытный педагог, поддавшись впечатлению внешней лёгкости использования искусственного интеллекта, может переложить на него не только формальную организацию диалога, но и содержательную оценку ответов учащихся. Это ведёт к размыванию роли учителя как носителя предметных и мировоззренческих ориентиров. М. Б. Руденко предупрежда-

ет, что «чрезмерное увлечение цифровыми инструментами способно привести к утрате педагогом собственной профессиональной субъектности» [4, с. 366].

Сохранение педагогической субъектности возможно только при условии, что учитель сознательно занимает позицию «над» процессом: он выступает архитектором сценария, контролёром качества генерируемого контента и ведущим постдиалоговой рефлексии. Искусственный интеллект остаётся исключительно средством, рентабельность которого определяется не экономией усилий, а принципиально иными образовательными результатами – развитием у обучающихся навыков аргументации, эмпатии, умения распознавать недостоверную информацию. Ю. А. Загорулько подчёркивает, что инженерия знаний в образовательном контексте должна быть направлена не на замену педагога, а на создание инструментов, усиливающих его методические возможности [2, с. 78].

Таким образом, использование искусственного интеллекта для моделирования учебных диалогов на уроках обществознания в 10 классе представляет собой пример глубоко неоднозначной инновации. Внедрение виртуальных собеседников позволяет «оживить» теоретический материал, приблизить его к жизненным ситуациям и тренировать сложные метапредметные компетенции.

При этом та же технология ставит педагога перед дилеммой, где видимое облегчение подготовки оборачивается дополнительной нагрузкой по критической верификации каждого диалогового фрагмента, а игнорирование этой нагрузки чревато падением качества образования и постепенной утратой учителем своей ведущей роли.

Библиографический список

1. Боголюбов Л. Н. Обществознание: 10 класс: базовый уровень. – Москва: Просвещение, 2024. – 287 с.
2. Загорулько Ю. А. Искусственный интеллект. Инженерия знаний. – Москва: Юрайт, 2022. – 93 с.
3. Мишенина М. В. Использование нейросетей для повышения мотивации на уроках истории и обществознания // Интерактивная наука. – 2023. – № 10 (86). – С. 40–44.
4. Руденко М. Б. Искусственный интеллект в образовании: возможности и риски // Образование и право. – 2023. – № 10. – С. 363–366.
5. Трифонов В. Н. Искусственный интеллект в образовании: практическое применение, этические и социальные аспекты внедрения // Материалы XII Международной научно-практической конференции «Современные тенденции и инновации в науке и производстве» от 26 апреля 2023 г. – № 455. – С. 1–7.

© Ефремкин А. М., Ломакина Ю. Р., 2026

УДК 378

РАЗРАБОТКА ЧЕК-ЛИСТА SCRUM ДЛЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ ПРОЕКТНОЙ ГРУППЫ: РАЗРАБОТКА И ПЕРВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

EDN KOLUJJ

М. В. Корчагина *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-2441-5505, e-mail: Korchagina.MV@yandex.ru,*

К. В. Захарова *студентка, e-mail: k3445242@gmail.com, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

DEVELOPING A SCRUM CHECKLIST FOR A STUDENT PROJECT GROUP: DEVELOPMENT AND INITIAL RESULTS

M. V. Korchagina *Candidate of Pedagogical Sciences,*

K. V. Zakharova *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article addresses the challenges of project-based learning in higher education and proposes a Scrum checklist tailored for student teams. The checklist accounts for educational goals, academic workload, and students' competency levels. Survey results on common team project difficulties are presented. The checklist covers key Scrum events and artefacts across all project phases. Its advantages include reduced cognitive load, increased transparency, and better team coordination, making it a practical tool to enhance project effectiveness without excessive formalism.

Keywords: scrum, checklist; student project team; project-based learning; higher education; methodology; teamwork.

Современная образовательная среда высшей школы предъявляет повышенные требования к формированию у студентов не только предметных компетенций, но и навыков командной работы, самоорганизации и управления проектами. Методология Scrum, основанная на принципах итеративности, прозрачности и непрерывного улучшения, демонстрирует высокий потенциал для организации студенческой проектной деятельности [4].

Однако непосредственный перенос классической ролевой модели Scrum в академический контекст сопряжён с существенными ограничениями: студенты, в отличие от профессиональных разработчиков, находятся в процессе становления компетенций, часто не обладают достаточным опытом для выполнения специализированных ролей и нуждаются в педагогическом сопровождении [3].

В данном исследовании мы разработали чек-лист Scrum для студенческих проектных групп, адаптированный к образовательным условиям и уровню подготовки учащихся. Он структурирует ключевые события Scrum, снижает когнитивную нагрузку, повышает прозрачность и координацию, что подтверждено первыми результатами внедрения.

На основе теоретического анализа был разработан чек-лист Scrum, адаптированный к образовательному контексту. Он охватывает ключевые события и включает следующие разделы.

Представим инициацию проекта, которая проходит как начальный этап:

- формулировка целей (образовательных и проектных);
- распределение ролей с учётом возможностей и пожеланий участников;
- определение заинтересованных сторон (преподаватель, пользователи, команда);

- согласование критериев успешности;
- создание Definition of Done (критериев готовности продукта и документации);
- согласование графика с учётом академических обязательств.

Далее следует планирование спринта длительностью 2–3 недели:

- приоритизация бэклога продукта;
- оценка трудозатрат с учётом доступности команды;
- декомпозиция пользовательских историй на зад;
- формирование бэклога спринта;
- резервирование времени на обучение и освоение технологий;
- постановка измеримой цели спринта.

Планируется ежедневная работа команды: проведение стендапа (до 15 минут): что сделано вчера, что планируется сегодня, какие препятствия возникли; обновление статусов задач на доске; коммуникация при эскалации проблем.

Обзор спринта представляет собой демонстрацию функционирующего инкремента; приглашение заинтересованных сторон; представление результатов относительно цели спринта; сбор обратной связи для актуализации бэклога; фиксация метрик: количество завершённых пользовательских историй, процент выполнения плана, выявленные технические долги.

В конце каждого спринта проводиться анализ процессов; оценка образовательных результатов: какие компетенции развиты, какие области требуют обучения; оптимизация баланса учебной нагрузки и проектной работы; формирование плана улучшений на следующий спринт; письменная фиксация результатов и назначение ответственных за реализацию улучшений.

Внедрение чек-листа даёт студенческим командам ряд существенных преимуществ. Во-первых, он снижает когнитивную нагрузку: студентам не нужно держать в памяти все правила Scrum – достаточно заглянуть в список и проверить выполнение ключевых пунктов. Это особенно важно при высокой загрузке по нескольким дисциплинам [5]. Во-вторых, чек-лист делает процесс прозрачным для всех членов команды. В-третьих, регулярные короткие встречи создают мягкий социальный ритм, способствуя борьбе с прокрастинацией. Осознание необходимости отчитываться перед командой на следующий день формирует здоровую ответственность, которая действует эффективнее абстрактных дедлайнов. Само участие в «студенческом десанте» для студентов – это шанс проявить лидерские качества, развивать навыки публичных выступлений и организации мероприятий. Молодые люди отмечают, что работа в школе помогает лучше понять специфику педагогики, актуализировать свои знания и улучшить коммуникативные способности.

Наконец, чек-лист не требует дополнительных финансовых затрат, специального программного обеспечения или разрешений от администрации. Его можно реализовать с помощью бумажной доски или общего чата в мессенджере. Главное – дисциплина и добрая воля команды, а не сложные инструменты.

Разработанный нами чек-лист Scrum представляет собой практический инструмент, адаптированный к условиям студенческих проектных групп. Он не является жёсткой инструкцией, а скорее набором рекомендаций, которые команда может использовать полностью или частично в зависимости от своих потребностей.

Библиографический список

1. Михайлова О. П. Чек-листы как средство повышения эффективности командной работы студентов // Педагогическое образование и наука. – 2023. – № 1. – С. 28–34.
2. Лебедева Т. Н., Смирнова Е. А. Организация проектной деятельности студентов с использованием инструментов Scrum // Современные наукоёмкие технологии. – 2021. – № 10. – С. 112–117.
3. Кузнецов А. В. Применение Agile-методологий в учебных проектах студентов // Инновации в образовании. – 2022. – № 5. – С. 45–53.

© Корчагина М. В., Захарова К. В., 2026

УДК 377.5

МЕТОД АНАЛИЗА КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ КАК СПОСОБ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В КОЛЛЕДЖЕ

EDN LSKYOV

Ю. А. Кулагина — *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-8892-0367, e-mail: kulagina_yu.a@mail.ru,*

Д. П. Афонина — *студентка,*

Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

ANALYSIS OF SPECIFIC SITUATIONS AS A METHOD OF PRODUCTIVE TEACHING OF ECONOMIC STUDENTS AT A COLLEGE

Yu. A. Kulagina — *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

D. P. Afonina — *Student,*

Penza State Technological University, Penza, Russia

Abstract. The article explores the essence of the case study method and its significance for developing the professional competencies of college students specializing in economics; it provides examples of the method's application in "Management" classes, outlines criteria for evaluating its effectiveness, and identifies the main challenges associated with its implementation in the educational process.

Keywords: case study method; management; professional competencies; economic education.

В современных условиях развития среднего профессионального образования особое значение приобретает поиск эффективных методов обучения, позволяющих не только передавать студентам теоретические знания, но и формировать практические навыки профессиональной деятельности [1, с. 372]. Для студентов экономических направлений подготовки особенно важно уметь анализировать реальные управленческие ситуации, принимать решения и прогнозировать последствия своих действий. В связи с этим актуальным становится применение метода анализа конкретных ситуаций, который позволяет приблизить учебный процесс к условиям будущей профессиональной деятельности [4, с. 156].

Проблемой использования активных и практико-ориентированных методов обучения занимались многие отечественные и зарубежные исследователи. Значительный вклад в развитие кейс-метода внесли Ю. К. Бабанский, рассматривавший методы обучения как средство активизации познавательной деятельности студентов [1, с. 234], И. Я. Лернер, исследовавший проблемное обучение [2, с. 45], а также М. Н. Скаткин, уделявший внимание формированию самостоятельности обучающихся [3, с. 178]. Среди зарубежных исследователей метод анализа конкретных ситуаций получил широкое распространение благодаря работам представителей Гарвардской школы бизнеса, где данный метод впервые стал активно применяться в профессиональной подготовке управленцев.

Метод анализа конкретных ситуаций представляет собой способ обучения, основанный на рассмотрении и решении практических профессиональных проблем, максимально приближенных к реальным условиям деятельности организации [5, с. 57]. Сущность данного метода

заключается в том, что студентам предлагается конкретная ситуация, требующая анализа, выявления проблемы и принятия управленческого решения.

Использование метода анализа конкретных ситуаций на занятиях по дисциплине «Менеджмент» способствует развитию аналитического мышления, умения работать с информацией, принимать решения и взаимодействовать в коллективе [4, с. 115].

Особенностью данного метода является то, что студенты не получают готового решения, а самостоятельно анализируют ситуацию и предлагают возможные пути её разрешения.

Так, при изучении темы «Коммуникации в организации» студентам может быть предложена ситуация, связанная с возникновением коммуникационных барьеров между отделами компании. Обучающимся необходимо определить причины конфликта, выявить ошибки в организации взаимодействия сотрудников и предложить меры по улучшению коммуникации.

При изучении темы «Мотивация персонала» может использоваться ситуация, в которой руководство организации сталкивается со снижением производительности труда сотрудников. Студентам предлагается определить причины снижения мотивации работников и разработать систему стимулирования персонала.

В рамках темы «Принятие управленческих решений» возможно рассмотрение ситуации выбора стратегии развития предприятия в условиях ограниченных ресурсов. В процессе анализа студенты оценивают возможные риски, сравнивают варианты решений и обосновывают наиболее эффективный способ действий.

Применение метода анализа конкретных ситуаций позволяет формировать у студентов экономических направлений подготовки следующие профессиональные качества и компетенции [2, с. 23]:

- умение анализировать профессиональные ситуации;
- способность принимать управленческие решения;
- навыки работы в коллективе;
- развитие критического мышления;
- коммуникативные навыки;
- ответственность за принимаемые решения;
- способность аргументировать собственную точку зрения.

Для оценки эффективности применения метода анализа конкретных ситуаций могут использоваться следующие критерии:

- уровень активности студентов в процессе обсуждения;
- степень самостоятельности при принятии решений;
- качество анализа предложенной ситуации;
- умение обосновывать выбранное решение;
- способность применять теоретические знания на практике;
- уровень сформированности профессиональных компетенций [5, с. 82].

Следует отметить, что применение метода анализа конкретных ситуаций в образовательном процессе сопровождается рядом трудностей. Одной из основных проблем является недостаточный уровень подготовки студентов к самостоятельному анализу профессиональных ситуаций. Некоторые обучающиеся испытывают затруднения при поиске решений и аргументации своей позиции.

Кроме того, значительной проблемой является необходимость больших временных затрат на подготовку качественных практических ситуаций преподавателем [4, с. 15]. Для эффективного применения метода требуется подбор актуальных и реалистичных примеров, соответствующих содержанию учебной дисциплины и уровню подготовки студентов.

Также трудности могут возникать при организации групповой работы, поскольку не все студенты проявляют одинаковую активность в обсуждении ситуации. В отдельных случаях обучающиеся стремятся получить готовый ответ вместо самостоятельного поиска решения проблемы.

Несмотря на существующие трудности, метод анализа конкретных ситуаций обладает высоким образовательным потенциалом и является эффективным средством продуктивного обучения студентов экономических направлений подготовки в колледже [5, с. 35]. Его применение способствует формированию профессиональных компетенций, развитию самостоятельности и подготовке обучающихся к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, использование метода анализа конкретных ситуаций в преподавании дисциплины «Менеджмент» позволяет сделать образовательный процесс более практико-ориентированным и способствует повышению качества подготовки будущих специалистов экономической сферы.

Библиографический список

1. Бабанский Ю. К. Педагогика. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
2. Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
3. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. – М.: Педагогика, 1971. – 208 с.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. – М.: Академия, 2009. – 192 с.

© Кулагина Ю. А., Афонина Д. П., 2026

УДК 37.09

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОВЕДЕНИЮ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СИСТЕМЫ СПО

EDN AJSZTY

Ю. А. Кулагина
Кандидат педагогических наук, доцент,
ORCID 0000-0002-8892-0367,
e-mail: kulagina_yu.a@mail.ru,

В. Д. Ахапкина
студентка,

Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

MODERN APPROACHES TO CONDUCTING LECTURES ON THE SUBJECT «ECONOMIC THEORY» IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Yu. A. Kulagina
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,

V. D. Akhapkina
Student,

Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract. The article presents modern approaches to organizing lectures on the subject «Economic Theory» in a college setting and describes innovative technologies for conducting them.
Keywords: lectures; innovative technologies.

Одной из самых распространенных форм проведения учебного занятия является лекция. Лекция как форма организации обучения широко распространена в учреждениях среднего профессионального образования [6].

В наши дни лекции существенно отличаются от тех, которые проводили много веков назад, но, главное, что сохранилось первоначальное значение лекции. Само понятие «лекция» произошло от латинского слова «чтение», т.е. лекция сама по себе является формой передачи информации.

Лекция – это «метод обучения и воспитания, последовательное монологическое изложение системы идей в определенной области» [1].

Лекция – это «систематическое, последовательное, монологическое изложение учителем (преподавателем, лектором) учебного материала, как правило, теоретического характера» [3].

Сейчас проведение лекций осуществляется в форме традиционного и активного обучения. Если традиционная лекция представляет из себя непосредственно передачу теоретического материала в форме монологического изложения, то активное обучение подразумевает собой применение современных подходов к организации и проведению лекции, где лектор не только передает информацию, но и демонстрирует свои научные и творческие способности, вовлекает студентов в обсуждение и создает интерактивную атмосферу. Целью такой лекции является развитие критического мышления и более глубокого понимания материала.

Одним из таких подходов является проблемный подход, суть которого заключается в выстраивании учебного занятия вокруг противоречий или сложной задачи. Решение учебной проблемы осуществляется путем совместной работы обучающихся с преподавателем. Касаемо

лекционных занятий, то примерами такого подхода являются проблемная лекция и лекция с заранее запланированными ошибками [7].

В проблемной лекции акцент делается на обсуждении и решении конкретных проблем или вопросов, связанных с изучаемой темой. Данная форма лекции направлена на активизацию мышления студентов, развитие их аналитических и критических способностей. Что касается, лекции с заранее запланированными ошибками, то она подразумевает намеренное добавление преподавателем очевидно ложной информации, чтобы вызвать реакцию аудитории и стимулировать обсуждение.

Еще один вид активного обучения – это интерактивный подход. Этот подход основан на активном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Здесь особое внимание уделяется общению как с преподавателем, так и между обучающимися. В рамках подхода применимы лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция вдвоем, а также лекция-конференция и лекция-пресс-конференция [7].

Лекция-беседа представляет собой диалог между лектором и аудиторией. В ходе данной лекции обучающиеся могут в течение всего занятия задавать интересующие их вопросы, а преподаватель должен отвечать на поставленные вопросы и обсуждать интересующие детали вместе с обучающимися в рамках изучаемой темы.

Лекция-дискуссия строится на диалоге лектора с обучающимися. Данный вид лекции похож на предыдущий вид тем, что обе формы обучения строятся на беседе между студентами и лектором. Но при проведении лекции-беседы преподаватель настаивает на определенной точке зрения и материал повествуется исходя из нее, а при проведении лекции-дискуссии важно, чтобы обучающиеся высказывали свое мнение и идеи, а преподаватель путем вопросов направлял обучающихся к верным доводам.

Лекция вдвоем предполагает осуществление передачи информации двумя лекторами. Применение такого вида лекции может проявляться различными способами. Лекторы могут занимать две совершенно противоположные позиции для того, чтобы у обучающихся была возможность самим определить, какая позиция наиболее верна, или понять, что все позиции, представленные в лекции имеют право на существование.

Лекция-конференция – это «научно-практическое занятие с прослушиванием докладов и выступлений студентов по заранее поставленной преподавателем проблеме в рамках учебной программы» [5]. Эта форма организации лекции сочетает в себе элементы традиционной лекции и конференции. Такой подход позволяет вовлекать обучающихся в обсуждение, обмениваться мнениями и представлять собственные исследования и идеи.

Отличие лекции-пресс-конференции от лекции-конференции в том, что пресс-конференция напоминает интервью, где в роли интервьюеров выступают сами обучающиеся.

В активном обучении также есть подход, в котором упор делается на создание образного представления информации у обучающихся. Осуществляется данный подход с использованием разнообразных средств обучения, которые создают условия для визуального восприятия. Например, лекция-визуализация – это вид лекционного занятия, при котором основное внимание уделяется использованию визуальных средств для передачи информации. К таким средствам относятся презентация, графики, изображение, видео и другие средства, которые помогают сделать материал более понятным и запоминающимся.

Еще одним значимым подходом к обучению является кейсовый подход. Он рассчитан на обучение на реальных или смоделированных ситуациях. Кейсовый подход позволяет более подробному понима-

нию практического применения теоретических знаний. К таким лекциям относится лекция с разбором конкретных ситуаций. Это такой вид лекционного занятия, где особое внимание уделяется разбору определенных примеров и их обсуждению [7].

Существует большое множество разновидностей лекций, способствующих активизации обучения студентов, которые имеют свои особенности, преимущества и недостатки. Но цель применения современного подхода на лекционных занятиях в СПО заключается в вовлечении обучающихся в учебный процесс с помощью разнообразия организации обучения. Это необходимо учитывать, так как студенты СПО приходят в колледж в период подросткового возраста, когда ведущая форма деятельности еще может быть направлена на общение со сверстниками, а не на учебно-профессиональную деятельность. Поэтому задачей преподавателя становится направлять обучающегося и мотивировать к процессу обучения.

Применительно к дисциплине «Экономическая теория» лекционные занятия имеют свою ярко выраженную специфику. Дисциплина «Экономическая теория» подразумевает изучение большого объема теоретического материала, осуществление которого невозможно качественно и полноценно организовать в рамках системы СПО без проведения лекций. Лекция способствует эффективному и рациональному осуществлению процесса получения знаний.

В рамках данной дисциплины студентам предстоит знакомство с абстрактными понятиями и значениями такими, как эластичность, предельная полезность, альтернативные издержки, которые студентам СПО сложно воспринимать без наличия определенного жизненного опыта. Однако у студентов колледжа часто уже есть небольшой практический опыт, что позволяет преподавателю выстраивать лекцию с учетом возможности понимания студентами некоторых экономических процессов.

Также, экономическая теория насыщена графическими моделями и кривыми и без их наглядного объяснения студенты не сразу могут осознать их значение и важность. Еще одной особенностью экономической теории является необходимость постоянного обращения к текущим экономическим новостям: инфляция, ключевая ставка, курс валюты. Эти явления невозможно понять при изучении учебника. Таким образом, лекция по экономической теории должна быть гибкой, визуальной и тесно связанной с реальностью.

Для реализации описанных выше подходов на лекциях по экономической теории в СПО методами передачи информации может быть интерактивное общение, реализуемое через вопросы к аудитории для выявления непонимания и активного обсуждения. А метод проблемного изложения поможет развивать самостоятельность мышления, так как перед студентами стоит задача самим найти выход из учебного противоречия. Также рекомендован к применению метод работы с графическими моделями. Он формирует навык визуального анализа экономических зависимостей. Что касается средств обучения, то динамические презентации и электронные таблицы делают абстрактные процессы наглядными и позволяют показать изменения в реальном времени. Интерактивные доски позволяют вовлечь студентов в совместное редактирование схем, а использование актуальных новостных экономических сводок помогает привязать теорию к реальности, что повышает интерес к дисциплине.

Благодаря применению перечисленных методов и средств на лекциях по экономической теории повышается эффективность учебного процесса. Разнообразие форм работы включает студентов в активную деятельность на протяжении всего занятия, они перестают быть пассивными слушателями.

Таким образом развивается экономическое мышление, умение анализировать информацию, аргументировать свою по-

зицию и видеть связь теории с практикой. В итоге снижается утомляемость, растет интерес к дисциплине, а сформированные компетенции позволяют будущему специалисту СПО увереннее применять экономические знания в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Воронин А. С. Библиография: Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
2. Ибрагимов Г. И., Гайнутдинов Р. Г. Лекция в вузе: теория, история, практика. – Режим доступа: https://kpfu.ru/staff_files/F_1135726902/Mon_Lekciya_Ibragimov_G.I.pdf (дата обращения: 15.05.2026).
3. Каленникова Т. Г., Борисевич А. Р. Словарь психолого-педагогических понятий: Справочное пособие для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения. – М.: Просвещение, 2007. – 74 с.
4. Калиниченко Э. Б., Захарова С. А., Акчурин С. В Методические рекомендации по использованию методов активного обучения в учебном процессе. – Саратов: ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ, 2011 – 22 с.
5. Киричек К. А. Лекция-конференция как современная технология в подготовке бакалавров. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/lektsiya-konferentsiya-kak-sovremennaya-tehnologiya-v-podgotovke-bakalavrov/viewer (дата обращения: 05.05.2026).
6. Марру А. И. История воспитания в античности (Греция). – М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина. 1998. – Режим доступа: http://www.sno.pro1.ru/lib/marru/marru.pdf (дата обращения: 05.05.2026).
7. Шнарева Г. В. Особенности методики проведения лекционных занятий в вузе. – Режим доступа: https://multiurok.ru/files/osobiennosti-mietodiki-proviedieniia-liektsionnykh-zaniatii-v-vuzie.html (дата обращения: 05.05.2026)

© Кулагина Ю. А., Ахапкина В. Д., 2026

УДК 37.09

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

EDN AVFAGW

Ю. А. Кулагина

Кандидат педагогических наук, доцент,
ORCID 0000-0002-8892-0367,
e-mail: kulagina_yu.a@mail.ru,

И. К. Воробьев

студент,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

ORGANIZING INDEPENDENT STUDENT WORK IN THE COURSE «FUNDAMENTALS OF ENTREPRENEURSHIP» AT A COLLEGE

Yu. A. Kulagina

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,

I. K. Vorobyev

Student,
Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract. The article describes methods for the effective organization of independent student work in the college course «Fundamentals of Entrepreneurship».

Keywords: independent work; fundamentals of entrepreneurship.

Самостоятельные мысли возникают только на основе самостоятельной работы. Самостоятельность в учебе повышает внимание обучающихся к изучению материала, активизирует мышление, воспитывает более серьезное и ответственное отношение к работе [4].

В современном образовательном процессе нет проблемы более важной и одновременно более сложной, чем организация самостоятельной работы студентов. Одной из целей профессионального образования является формирование активной, творческой, профессионально подготовленной личности, мировоззрение и стиль мышления которой не просто отвечают современным условиям, но и ориентированы на перспективу.

Самостоятельная работа студентов – это «организованная преподавателем активная деятельность студентов, направленная на выполнение поставленной цели осуществляемая без непосредственного участия педагога, но по его заданиям и под его руководством. Любой учебный процесс ориентируется на передачу знаний от педагога к обучающемуся, успешное их накопление и последующее активное применение на практике» [1].

Самостоятельная работа проводится с целью систематизации и закрепления полученных знаний и практических умений; углубления и расширения теоретических знаний; формирования умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию; развития познавательных способностей и активности студентов: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности; формирования самостоятельности мышления, самосовершенствованию и самореализации; развития исследовательских умений. Это особый феномен и особый вид деятельности, не совпадающий с такими понятиями, как учение, обучение и усвоение при всей их связанности. Она

ориентирована на творческое преобразование объекта изучения, позволяющее овладеть теоретическим мышлением [3].

Дисциплина «Основы предпринимательской деятельности» требует глубокого понимания экономической деятельности организации и проявления творческого подхода к решению экономических задач. С этой целью были разработаны примерные задания для организации самостоятельной работы в рамках дисциплины «Основы предпринимательской деятельности».

Таблица

Примерные задания для самостоятельной работы студентов по дисциплине «Основы предпринимательской деятельности»

№	Тема дисциплины	Примерное задание для самостоятельной работы
1	История развития предпринимательства в России	Составление сравнительно-концептуальной таблицы «Этапы развития предпринимательства в России: цели, формы, результаты»
2	Виды предпринимательской деятельности	Главные черты предпринимательства
3	Классификация предпринимательской деятельности	Составление опорного конспекта с графической схемой классификации (например, в виде интеллект-карты)
4	Организационно-правовые формы юридических лиц	Анализ сайтов реальных организаций (ООО, АО, ИП) с заполнением сравнительной таблицы по форме собственности, ответственности и налогообложению
5	Маркетинг в предпринимательской деятельности	Составление тематического кроссворда (не менее 15–20 терминов) по основным понятиям маркетинга
6	Реализация бизнес-идей в предпринимательстве	Групповая работа: генерация бизнес-идей, заполнение таблицы «Критерии отбора бизнес-идей» (Приложение 2), SWOT-анализ выбранной идеи
7	Бизнес-планирование	Структура бизнес-плана Разработка проекта «Бизнес-план собственного предприятия» (сокращённая версия: резюме, описание продукта, анализ рынка, простые финансовые расчёты)
8	Финансы в предпринимательской деятельности	Решение практических задач на расчёт рентабельности, точки безубыточности и оценку финансового риска (по формулам из Приложения 2)
9	Правовое регулирование предпринимательской деятельности	Анализ конкретной проблемной ситуации (кейса): например, «Нарушение прав потребителя при оказании услуги» с поиском соответствующих статей ГК РФ и Закона «О защите прав потребителей»
10	Управление персоналом в малом бизнесе	Исследовательское задание: анализ двух сайтов организаций в сфере услуг по критериям «подбор персонала», «мотивация», «корпоративная культура»

В рамках темы «История развития предпринимательства в России» студентам предлагается выполнить задание на составление сравнительно-

концептуальной таблицы. Это позволит систематизировать временные этапы, выявить причинно-следственные связи между экономическими реформами и формами предпринимательской активности, а также сформировать навык структурирования больших объёмов историко-экономической информации.

В теме «Виды предпринимательской деятельности» целесообразно использовать мультимедийную презентацию. Такой вид самостоятельной работы развивает у студентов умение отбирать главное, визуализировать сравнительные характеристики (производственное, коммерческое, финансовое, консультационное предпринимательство) и публично представлять результаты. Выполнение презентации также способствует формированию ИКТ-компетенций.

Задание в виде составления опорного конспекта или интеллект-карты по классификации предпринимательской деятельности направлено на развитие навыков сжатия информации, выделения иерархии понятий (по форме собственности, по масштабу, по территориальному охвату, по степени законности и др.). Такая форма особенно эффективна для визуалов и студентов с преобладанием образного мышления.

При изучении организационно-правовых форм студентам даётся задание провести самостоятельный микроанализ реальных сайтов действующих организаций. Это позволит им столкнуться с практическим воплощением юридических норм (уставной капитал, ответственность, порядок управления) и сформировать умение различать ООО, АО и ИП по внешним признакам в реальной экономической среде. Кроме того, работа с открытыми источниками развивает информационно-аналитические навыки.

В теме «Маркетинг в предпринимательской деятельности» используется составление кроссворда. Данный вид работы, помимо запоминания терминов (сегмент, потребитель, обмен, демаркетинг, имидж, коммуникация, ценообразование, исследование рынка и др.), активизирует мыслительные операции сравнения, классификации и формулирования чётких определений. Студенты учатся грамотно ставить вопросы, что важно для профессиональной коммуникации.

Задание по теме «Реализация бизнес-идей» построено как групповая работа с элементами деловой игры. Сначала студенты самостоятельно заполняют таблицу «Критерии отбора бизнес-идей», затем представляют свои идеи в формате «продавец – покупатель», где одна группа выступает продавцами, а другая – критически настроенными покупателями. После этого проводится SWOT-анализ. Такая организация позволяет сформировать навыки аргументации, командного взаимодействия, элементарного финансового расчёта (рентабельность, риск, устойчивость) и публичной защиты проекта.

В рамках темы «Бизнес-планирование» студенты разрабатывают сокращённую версию бизнес-плана. Это интегрирующее задание, требующее применения знаний из всех предыдущих тем: маркетинга, финансов, права, управления персоналом. Выполнение проекта формирует у студентов предпринимательское мышление, умение ставить цели, проводить простейшие экономические расчёты и оформлять результаты в соответствии с общепринятыми требованиями.

Задачи по финансам в предпринимательской деятельности (расчёт рентабельности, риска по формуле $A = P \times I$, коэффициента финансовой устойчивости) направлены на отработку конкретных вычислительных навыков. Студенты учатся не просто подставлять числа в формулы, но и интерпретировать полученные результаты («что означает рентабельность 15 %», «какой риск считается приемлемым»). Это формирует финансовую грамотность будущего специалиста.

Анализ правового кейса в теме «Правовое регулирование» развивает у студентов навыки работы с нормативно-

правовыми документами (ГК РФ, отраслевые законы), умение находить правовые основания для решения спорных ситуаций и аргументировать свою позицию. Эссе-анализ учит кратко и по существу излагать проблему, ссылаться на конкретные статьи закона и предлагать вариант действий предпринимателя.

Наконец, исследовательское задание по управлению персоналом предполагает самостоятельный анализ корпоративных сайтов (разделы «Карьера», «Команда», «Вакансии»). Студенты исследуют, как реальные компании решают вопросы подбора, мотивации и организационной культуры. Это формирует представление о человеческом капитале как ключевом ресурсе малого бизнеса и развивает навыки сравнительного анализа практик управления.

Таким образом, предложенная система заданий охватывает все темы дисциплины, учитывает разные виды самостоятельной работы (от репродуктивных до творческих и исследовательских) и направлена на формирование как предметных, так и метапредметных компетенций студентов колледжа. Представленный подход может быть использован преподавателем для выстраивания индивидуальных образовательных траекторий и организации текущего контроля.

Библиографический список

1. Вяткин Л. Г. История развития научных основ теории самостоятельной работы обучающихся // Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся и студентов: Межвузовский научный сборник. Выпуск 1. – Саратов: СГПУ, 1979. – 120 с.
2. Голант, Е. Я. Методы обучения в советской школе / Е. Я. Голант. – М.: Учпедгиз, 1957. – 152 с.
3. Зимина И. В. О самостоятельной работе студентов / И. В. Зимина, З. Я. Мазурская // Специалист. 2005. №11. С.124-126.
4. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2007 – 430 с.

© Кулагина Ю. А., Воробьев И. К., 2026

УДК 377

РОЛЬ ДИСКУССИОННОГО КЛУБА В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КАЧЕСТВ И ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

EDN CJGEGD

Ю. А. Кулагина

Кандидат педагогических наук, доцент,
ORCID 0000-0002-8892-0367,
e-mail: kulagina_yu.a@mail.ru,

И. А. Красный

студент,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

THE ROLE OF THE DISCUSSION CLUB IN DEVELOPING ENTREPRENEURIAL QUALITIES AND FINANCIAL LITERACY IN STUDENTS CHAIRMAN OF THE COLLEGE

Yu. A. Kulagina
I. A. Krasnyj

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Student,
Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract. The article substantiates the importance of developing entrepreneurial qualities and financial literacy among college students through the organization of a discussion club within the college setting.
Keywords: discussion club; entrepreneurial qualities; financial literacy; college students.

Современный рынок труда предъявляет новые требования к выпускникам колледжей. Им нужны не только профессиональные знания, но и умение принимать решения, управлять финансами, аргументировать свою позицию. Как показывает практика, студенты часто имеют поверхностные знания о финансах и низкую готовность к самостоятельной экономической деятельности. Возникает закономерный вопрос: какую форму работы выбрать, чтобы вовлечь студентов, развить практические навыки и при этом не перегружать учебный план? Эффективным решением данной проблемы является дискуссионный клуб или регулярные дебаты на бизнес-тематику.

Дискуссия является одной из самых известных и востребованных форм проведения занятий. В своей работе «Основы инновационного менеджмента», Завлина А.К. говорит о том, что «целью дискуссионной технологии является не решение конкретного вопроса, спорной ситуации, а прежде всего формирование навыков и умений вести беседу, транслировать информацию, строить причинно-следственные связи, в результате чего происходит взаимное обогащение информацией всех участников дискуссии, то есть субъектов обучения» [1].

Дискуссия как объект исследования привлекает внимание многих ученых – психологов (А. В. Брушлинский, Л. Г. Павлова, А. А. Леонтьев, И. В. Страхов и др.), педагогов (Д. А. Кудрявцева, И. А. Махмутов, М. М.Окунь и др.).

В своей работе, Л. Г. Павлова дискуссию описывает как «обсуждение компетентными лицами неоднозначной проблемы с целью установления путей ее достоверного решения» [2].

Дискуссия – «это метод обсуждения и разрешения спорных вопросов. Это один из важнейших вариантов учебной деятельности, который правильно стимули-

рует инициативу учащихся, развитие рефлексивного мышления» [3].

Существует множество разнообразных вариантов организации дискуссии. А. В. Грановская предлагает следующие виды дискуссий:

1. Круглый стол – дискуссия, направленная на обсуждение какой-либо актуальной темы, требующей всестороннего анализа. Как правило, перед участниками не стоит задача полностью решить проблему, они ориентированы на возможность рассмотреть ее с разных сторон, собрать как можно больше информации, осмыслить ее, обозначить основные направления развития и решения, согласовать свои точки зрения, научиться конструктивному диалогу.

2. Дебаты – дискуссия, цель которой научить обучающихся аргументировано и спокойно отстаивать свою точку зрения и постараться убедить оппонентов, используя имеющуюся информацию по проблеме. В качестве примера можно привести дебаты на тему «Предпринимателю выгоднее арендовать помещение, чем покупать его в кредит».

Краткий пример. Перед предпринимателями встает дилемма: аренда или покупка в кредит. Сторонники аренды подчеркивают ее преимущества в сохранении денежных средств для текущей деятельности и обеспечении маневренности. Противники же видят в кредитной покупке путь к созданию собственного капитала и защите от инфляции арендных ставок. Обе точки зрения подкреплены конкретными расчетами, затрагивающими процентные ставки, амортизационные отчисления и вопросы ликвидности. В конечном итоге, умение оперировать цифрами, выстраивать долгосрочные стратегии и эффективно управлять балансом – это фундамент финансовой грамотности любого бизнесмена.

Дискуссия-диспут. Ведущий объявляет тему и предоставляет слово желающим. Ход диспута определяется частично ведущим, но в основном непредсказуем, имеет эмоциональный характер.

С целью формирования предпринимательских качеств можно предложить организацию диспута на тему: «Стоит ли начинающему предпринимателю брать кредит на запуск бизнеса?»

Как проходит: Ведущий объявляет тему и предлагает желающим высказаться. Участники спонтанно, эмоционально приводят аргументы «за» (быстрый старт, возможность купить оборудование) и «против» (долговая яма, риск потерять личные сбережения). Диспут учит быстро оценивать риски, принимать решения в условиях неопределённости и отстаивать свою позицию.

Конференция – вид дискуссии, где обсуждение и спор предваряются коротким сообщением о состоянии проблемы или результатах некоторой работы. Для конференции характерны развернутая аргументация выдвинутых тезисов, спокойное их обсуждение.

Актуальной темой конференции может стать тема «Предотвращение финансовых просчётов на старте малого бизнеса: кейс кофейни».

Формат мероприятия: Мероприятие начинается с вводного доклада от ведущего или приглашённого эксперта, представляющего статистические данные о распространённых финансовых ошибках в сфере малого бизнеса (например, указание на то, что 60 % новых кофеен терпят неудачу вследствие смешения личных и корпоративных финансов, а также недостаточного формирования резервного фонда). Далее следует структурированная дискуссия, в рамках которой участники предлагают практические решения для минимизации рисков, делятся методиками расчётов и опытом. Такой формат способствует развитию системного подхода к управлению финансами и формированию навыков обучения на основе анализа чужих ошибок.

Прогрессивная дискуссия – дискуссия, цель которой заключается в том, чтобы не просто найти ответ, а научиться договариваться, обосновывать приоритеты и распределять ресурсы (тренировка финансовой грамотности и командных предпринимательских навыков).

Тема: «Групповое решение кейса: как распределить 100 000 ₽ на развитие интернет-магазина?». Порядок проведения: участники разбиваются на малые группы, каждая должна предложить вариант бюджета (реклама, закупка товара, обучение, непредвиденные расходы). Затем группы представляют решения, обсуждают их, совместно вырабатывают лучший вариант.

Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу – эта форма дискуссии совмещает в себе преимущества лекции и дискуссии в группе.

Темой для обсуждения может выступить тема: «Криптовалюты для новичка: быстрая прибыль или финансовое мошенничество?»

Как проходит: Ведущий приглашает «экспертов» (например, агрессивного трейдера, осторожного банкира, студента, купившего «мем-коин») и «зрителей», которые могут задавать вопросы. Участники ярко, с провокациями обсуждают хайповые проекты, схемы «пассивного дохода», пирамиды. Ток-шоу учит распознавать манипуляции, проверять информацию и критически оценивать финансовые инструменты – ведь они являются ключевыми качествами грамотного предпринимателя.

Все виды дискуссий целесообразно использовать в рамках дискуссионного клуба, встречи которого будут направлены на формирование предпринимательских качеств и финансовой грамотности у студентов.

Дискуссионные клубы предлагают студентам практическую тренировку навыков, которые невозможно получить путем простого заучивания формул.

Финансовая грамотность – это не просто знание различных экономических терминов, но и умение применять их. Дискуссионный клуб это обеспечивает через:

- анализ кейсов. Участники разбирают различные экономические ситуации;
- работу с возражениями. В дискуссии на тему «Брать кредит или использовать краудфандинг?» студент глубже прорабатывает процентные ставки, риски кассовых разрывов и стоимость денег, чем при решении абстрактной задачи;
- тренинг скептицизма. Студент учится отличать финансовые пирамиды от реальных инвестиций, понимает «стоимость денег во времени» не как формулу, а как аргумент в споре.

Таким образом, дискуссионный клуб – это не развлечение, а реальный педагогический инструмент. Он позволяет моделировать бизнес-ситуации без риска для бюджета; учиться отвечать на неудобные вопросы; переводить финансовые знания на уровень привычных действий.

Библиографический список

1. Завлина А. К. Основы инновационного менеджмента. – М.: Экономика, 2000. – 386 с.
2. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге / С. Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989.
3. Павлова Л. Г. Спор, дискуссия, полемика. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.

© Кулагина Ю. А., Красный И. А., 2026

УДК 37.025.7

КРЕАТИВНОСТЬ И ИННОВАЦИОННОСТЬ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕДЖА

EDN FOMJJL

Ю. А. Кулагина
И. А. Красный
И. К. Воробьев

Кандидат педагогических наук, доцент,
ORCID: 0000-0002-8892-0367,
e-mail: kulagina_yu.a@mail.ru,
студенты,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

CREATIVITY AND INNOVATION OF ECONOMIC THINKING AS A NECESSARY COMPONENT OF THE TRAINING OF A COMPETITIVE SPECIALIST IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A COLLEGE

Yu. A. Kulagina
I. A. Krasnyj
I. K. Vorobyev

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Students,
Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract. The article substantiates the need to develop creative and innovative economic thinking in college students as a key component of training a competitive specialist in the digital economy.
Keywords: creativity; innovation; economic thinking; competitive specialist; secondary vocational education; economic consciousness.

Система среднего профессионального образования традиционно ориентирована на формирование практических навыков, однако компонент креативности экономического мышления остаётся недостаточно проработанным. При этом традиционная модель обучения в колледже делает акцент на формирование жестких навыков (hard skills) – бухгалтерских расчётов, логистических схем, нормативной базы.

Формирование современного экономического мышления – необходимое условие качественного улучшения хозяйственного механизма, ускорения социально-экономического развития страны, важное звено перестройки общественного сознания.

В своей работе Бычков А. П. описывает понятие экономическое мышление как «процесс разумного выражения интеллектом человека реальных экономических явлений в понятиях, суждениях, категориях экономической науки для оценки экономических процессов и их последствий, и принятия решений для практических действий» [1].

Экономическое мышление – «высшая форма отражения экономической деятельности, ее законов, связей и отношений» [2].

Структурными элементами современного экономического мышления выступают:

- научно-понятийный аппарат; умение оперировать понятиями, категориями и законами;
- ориентация (ориентированность – нацеленность) на высокий конечный результат, на передовую науку, технику и технологию, на научно-

технический прогресс, на наиболее эффективные методы и формы управления и планирования;

- учет единства организаторской, идейно-воспитательной и хозяйственно-практической работы.

Наличие и взаимодействие всех названных элементов дает возможность выработать новый стиль экономического мышления, адекватный современному уровню экономического развития.

Что касается инновационности экономического мышления, то под этим понятием следует понимать не врождённую черту, а формируемый когнитивный навык, включающий:

- способность видеть экономические противоречия и возможности;
- генерацию множества альтернативных решений;
- готовность к обоснованному риску;
- умение комбинировать известные инструменты в новых контекстах.

Следует заметить, что само экономическое мышление является элементом более широкой системы – экономического сознания, его высшим, интеллектуальным уровнем.

Формирование экономического сознания рассматривают и как развитие экономического мышления, проявляющегося на двух взаимосвязанных уровнях:

- теоретическое экономическое мышление – это отражение в сознании людей общественных экономических отношений в форме экономических теорий, понятий, идей, категорий.
- эмпирическое экономическое мышление – это осмысление и усвоение людьми накопленных обществом экономических знаний, в том числе оперативной экономической информации, и применение их в решении конкретных экономических задач [2].

С целью выявления уровня креативности (творческого подхода) в экономическом мышлении и принятии решений было проведено исследование среди студентов 3 и 4 курса экономических специальностей колледжа. В опросе приняли участие 80 человек.

В ходе исследования студентам предлагалось ответить на 13 вопросов.

Результаты исследования выявили сильные и слабые стороны.

Так, в ходе проведенного исследования, были получены следующие результаты:

При ответе на вопрос «Осознаю, что на рынке труда ценятся не только профессиональные знания, но и способность создавать новые экономические смыслы (монетизировать хобби, находить ниши)», 97,8 % респондентов ответили «Да» или «Скорее да». Практически все студенты понимают, что работодатели ждут не только знаний, но и умения создавать новые экономические смыслы.

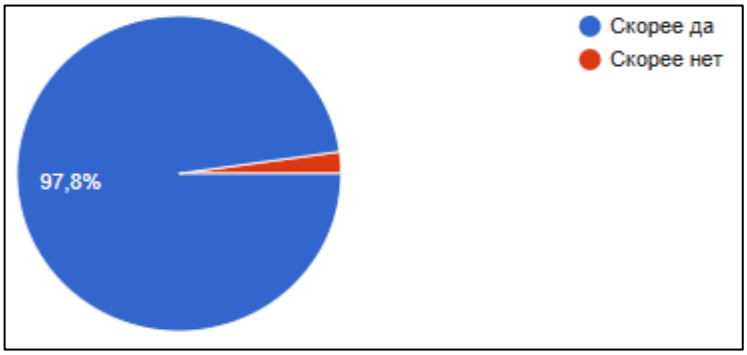


Рис. 1. **Осознание ценности креативности на рынке труда**

На вопрос «Приходилось ли вам находить нестандартный способ экономии времени или денег?» также 95,6 % опрошенных дали положительный ответ. Почти каждый студент хотя бы раз придумал способ сэкономить время или деньги вне инструкции.

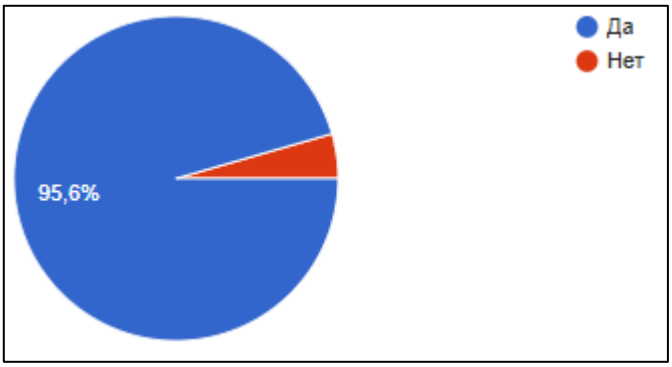


Рис. 2. **Наличие опыта нестандартной экономии**

Также 77,5 % опрошенных заявили о готовности обучать других методам генерации идей с использованием искусственного интеллекта. 75 % студентов способны анализировать чужие ошибки без страха их повторить. 72,5 % генерируют нестандартные способы решения экономических задач и умеют соединять знания из разных дисциплин. Высокие показатели (по 67,5 %) получены по вопросам о гибкости в пересмотре финансовых решений и видении скрытых возможностей.

Однако в ходе исследования были выявлены и слабые стороны.

На вопрос «Понимаете ли вы такие инновационные финансовые инструменты, как blockchain, P2P-кредитование?» 66,7 % респондентов ответили «Скорее нет». Это самый выраженный пробел в подготовке студентов.

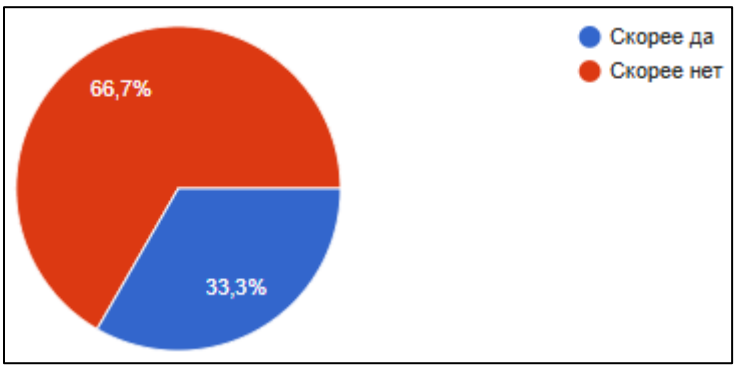


Рис. 3. **Понимание инновационных финансовых инструментов**

При ответе на вопрос «Владеете ли вы методами поиска неочевидных решений (скрап-моделирование, мозговой штурм и др.)?» 20,5 % опрошенных выбрали вариант «Скорее нет», ещё 40,9 % затруднились ответить. Только 38,6 % студентов уверены во владении этими методами.

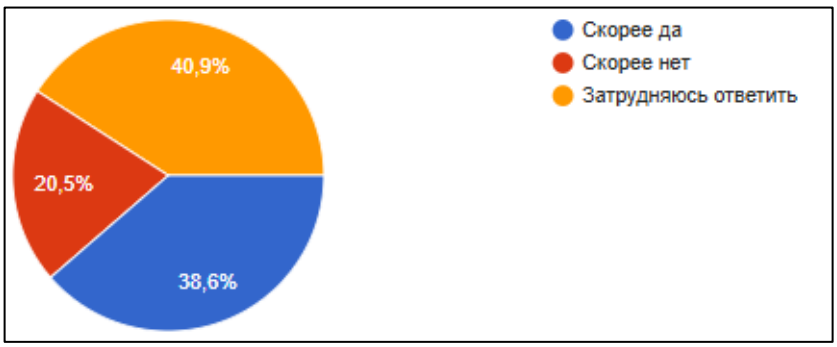


Рис. 4. **Владение методами поиска неочевидных решений**

Таким образом, исходя из полученных результатов исследования, можно сделать вывод о том, что большая часть из опрашиваемых студентов высоко мотивированы, креативны в бытовых и практических ситуациях, осознают важность инноваций и готовы учить других. Однако ощущается нехватка специальных знаний в области современных финансовых инструментов и формальных методов генерации идей.

Полученные результаты подтверждают необходимость целенаправленного формирования креативного и инновационного экономического мышления у студентов колледжа как обязательного компонента подготовки конкурентоспособного специалиста.

Основными способами развития экономического мышления являются:

- понимание экономической терминологии предполагает точное усвоение природы экономической сущности как категории;
- умение и навыки применения интеллектуального инструментария в экономическом мышлении приобретаются органично в процессе преподавания экономических дисциплин, если преподавание не ограничивается объяснением только экономической природы категорий науки, а непременно учит их использованию в экономическом мышлении с привлечением реальных примеров из экономической практики предприятий, страны, мировой экономики;
- экономическое образование и развитие экономического мышления нельзя отрывать от нравственного критерия в экономической деятельности.

Таким образом, целенаправленное формирование креативного и инновационного экономического мышления в образовательном процессе колледжа является необходимым условием повышения конкурентоспособности выпускников, их готовности к нестандартным решениям и успешной профессиональной деятельности в условиях экономики знаний.

Библиографический список

1. Бычков А. П. Современное экономическое мышление и его формирование // Перестройка идеологии: Материалы научно-практической конференции «Актуальные вопросы идеологической работы партии в свете решений XIX Всесоюзной конференции КПСС». 1988. № 3 С. 173–178.
2. Логинова Т. В. Специфика экономического мышления в условиях социальных трансформаций // Современные проблемы науки и образования. – Режим доступа: https://science-education.ru/article/view?id=21596 (дата обращения: 15.05.2026).
3. Султанова Е. С. Технология развития экономического мышления обучающихся СПО // Учительский журнал. – Режим доступа: https://www.teacherjournal.ru/categories/20/articles/14064 (дата обращения: 15.05.2026).

© Кулагина Ю. А., Красный И. А., Воробьев И. К., 2026

УДК 378.1

КЕЙС-МЕТОД КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

EDN FSPQXN

Е. В. Ликсина

Е. А. Сафонов

Кандидат педагогических наук,
ORCID 0000-0001-8472-1785,
e-mail: lev330@yandex.ru,
студент,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

CASE METHOD AS A TOOL FOR DEVELOPING PROFESSIONAL THINKING AND PRACTICAL SKILLS IN MODERN EDUCATION

E. V. Liksina
E. A. Safonov

Candidate of Pedagogical Sciences,
Student,
Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract. The article reveals the essence of the case method as a modern interactive learning technology focused on the practical training of specialists. The key features of the method and its differences from traditional forms of knowledge transfer are considered.

Keywords: case method; interactive form of training.

В условиях современного образования, когда важную роль играют гибкость, адаптивность и практическая направленность обучения, кейс-метод занимает важное место среди методов и средств обучения, направленных на подготовку высококвалифицированных специалистов.

Кейс-метод (англ. case study method) представляет собой одну из наиболее востребованных и популярных современных педагогических технологий, ориентированных на практическое обучение и развитие аналитического мышления. Его основная идея заключается в изучении конкретных ситуаций из реальной или приближенной к реальности профессиональной практики. Эти ситуации-кейсы включают в себя проблему, требующую анализа и принятия решения.

Кейс-метод представляет собой интерактивную форму обучения, в рамках которой обучающиеся получают возможность выступать в роли исследователей, аналитиков и практиков одновременно [1, с. 52]. Основное внимание в таком подходе уделяется не только усвоению теоретических знаний, но и выработке умений применять их на практике, что особенно важно в условиях постоянно меняющейся социальной и профессиональной среды.

Сущность кейс-метода заключается прежде всего в том, чтобы сделать процесс обучения не просто передачей информации от преподавателя к студенту, а настоящим активным взаимодействием, где каждый участник вовлечён в происходящее. Это метод, при котором студенты начинают думать, анализировать и принимать решения так, как это делают настоящие специалисты в своей профессии.

Вместо того чтобы просто слушать лекцию или заучивать теорию, они погружаются в конкретную ситуацию – кейс и начинают работать с ней: изучают, что именно произошло, почему возникла проблема, какие факторы на неё повлияли,

кто участвует в ситуации и что каждый из участников может сделать.

Очень важно, что при этом обучающийся сам формулирует, в чём именно состоит проблема, ведь в кейсе она не всегда прописана напрямую. Далее студент пытается понять причины, предложить возможные пути её решения, сравнивает варианты, оценивает плюсы и минусы каждого подхода. На выходе получается осознанное, аргументированное решение, которое нужно не только придумать, но и уметь обосновать перед другими.

В процессе такой работы развивается много полезных навыков, которые нужны не только в учёбе, но и в жизни. Например, критическое мышление помогает оценивать информацию, не доверяя всему подряд, логическое – выстраивать цепочку рассуждений, а групповая работа учит слушать других, принимать во внимание разные точки зрения, работать в команде и приходить к общему мнению.

В педагогике кейс-метод рассматривается как одна из форм активного обучения. Современные исследования показывают, что студенты, вовлечённые в обсуждение кейсов, значительно лучше усваивают материал, чем при традиционных методах [2, с. 90]. Такой подход способствует формированию не только знаний, но и способности применять их в различных контекстах, развивая тем самым гибкость мышления и профессиональную адаптивность.

Кроме того, кейс-метод учит обучающихся брать на себя ответственность за принятие решений. Предлагая собственный вариант выхода из проблемной ситуации, студент выступает в роли будущего специалиста, который отвечает за результат. Это очень полезный опыт, особенно для студентов, которые готовятся к работе в профессии, где каждое решение может повлиять на людей, компании или организации.

Такой формат помогает лучше понять, как устроена реальная профессиональная деятельность, и подготовиться к ней заранее. Всё это делает кейс-метод не просто интересным способом обучения, а настоящим инструментом развития профессионального мышления и практических умений, которые невозможно получить только из учебников или лекций.

Следует отметить, что кейс-метод отличается от традиционных методов обучения, в которых основное внимание уделяется передаче готовых знаний. В отличие от лекционного формата, в кейс-методе студенты занимают активную позицию, самостоятельно конструируют знания, опираясь на факты, предлагаемые в кейсе.

При этом преподаватель выполняет роль модератора и организатора образовательного процесса, направляя дискуссию, стимулируя анализ и поддерживая инициативу обучающихся [1, с. 54]. Такой подход позволяет моделировать профессиональные ситуации в безопасной учебной среде, что способствует формированию готовности к реальной практике.

Современное состояние кейс-метода показывает, что в обучении теперь всё чаще используются разные форматы кейсов – не только обычные тексты, но и более современные формы, такие как мультимедийные материалы или даже специальные интерактивные платформы [2, с. 92]. Это делает процесс обучения более интересным и живым, а также позволяет учитывать особенности восприятия информации у разных студентов.

Сами кейсы могут быть как настоящими – то есть основанными на реальных событиях, произошедших, например, в какой-то компании или организации, – так и вымышленными, но при этом построенными так, чтобы они выглядели реалистично. Главное, чтобы ситуация, описанная в кейсе, казалась возможной в реальной жизни и действительно интересной для анализа.

Таким образом, кейс-метод является мощным средством активизации учебного процесса, ориентированным на развитие профессионального мышления и навыков принятия решений. Он способствует фор-

мированию целостного взгляда на профессиональные ситуации, побуждает к рефлексии, сотрудничеству и самостоятельному поиску решений.

Библиографический список

1. Клюева М. И. Метод кейсов: принципы, требования, этапы составления // Педагогика: традиции и инновации. – 2022. – Т. 2. – С. 52–55.
2. Лежнина Н. Л. Кейс-метод в обучении // Вестник Марийского государственного университета. – 2024. – № 3. – С. 90–92.

© Ликсина Е. В., Сафонов Е. А., 2026

УДК 372.8

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В КОЛЛЕДЖЕ

EDN FUXWGF

Н. В. Малышева *Кандидат исторических наук, доцент, ORCID 0000-0002-1641-529X, e-mail: mnv092008@yandex.ru,*

К. Б. Берсенёва *студентка, e-mail: k5eniz@yandex.ru,*

Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

THE METHODOLOGY FOR APPLYING ACTIVE LEARNING METHODS IN TEACHING ECONOMIC DISCIPLINES AT THE COLLEGE LEVEL

N. V. Malysheva *Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,*

K. B. Berseneva *Student,*

Penza State Technological University, Penza, Russia

Abstract. The article examines the use of active learning methods in teaching economic disciplines at a college. The advantages and disadvantages of using active learning methods in the educational process are highlighted.
Keywords: active learning methods; methodology; teaching; economic disciplines.

Активные методы обучения (АМО) – это комплекс педагогических приёмов, методик и действий, которые направлены на организацию учебно-воспитательного процесса с включением обучающихся в поисковую, исследовательскую и творческую работу.

Сегодня существуют различные подходы к классификации активных методов обучения. В качестве отличительных признаков, используются: степень активизации слушателей, характер учебно-познавательной и игровой деятельности, способ организации игрового взаимодействия, место проведения занятий, их целевое назначение, тип используемой имитационной модели и многие другие.

При выборе конкретного АМО нужно учитывать не только его возможности, плюсы, но и сложности, которые возникнут при его организации, применении, и условия, в которых осуществляется учебный процесс.

Применение различных методов обучения, комбинирование их дает возможность достижения наилучшего результата в обучении, получении им разносторонних знаний по предмету, развитии творческого мышления, умению решать задачи различной сложности [1]. Правильное сочетание традиционных и активных методов может привести к более эффективному обучению и подготовке студентов к профессиональной деятельности.

Преимущества активных методов обучения в преподавании экономических дисциплин:

1. Повышение мотивации студентов: Активные методы обучения, такие как ролевые игры, дискуссии и проектная работа, делают учебный процесс более интересным и вовлекающим, что способствует повышению мотивации студентов.

2. Развитие критического мышления: Эти методы способствуют развитию аналитических и критических навыков, необходимых для решения сложных экономических задач. Студенты учатся анализировать информацию, делать выводы и обосновывать свои решения.

3. Углубленное понимание материала: Активные методы помогают студентам лучше усваивать и запоминать информацию, так как они вовлечены в процесс обучения и могут применять теорию на практике.

4. Командная работа и коммуникация: Множество активных методов требует взаимодействия между студентами, что способствует развитию навыков командной работы и эффективной коммуникации.

5. Адаптация к реальным условиям: Использование кейс-методов и практических задач позволяет студентам применять теоретические знания в реальных ситуациях, что повышает их готовность к профессиональной деятельности.

6. Индивидуальный подход: Активные методы обучения позволяют учитывать индивидуальные особенности студентов, их интересы и уровень подготовки, что способствует более персонализированному обучению [2, с. 276].

Недостатки активных методов обучения в преподавании экономических дисциплин:

1. Необходимость подготовки: Применение активных методов требует значительной подготовки со стороны преподавателя, включая разработку материалов, планирование занятий и организацию процесса.

2. Временные затраты: Активные методы могут занимать больше времени по сравнению с традиционными лекциями, что может ограничивать охват учебного материала.

3. Неравномерное участие студентов: В групповых заданиях некоторые студенты могут проявлять меньшую активность или зависеть от более инициативных участников, что может привести к неравномерному усвоению материала.

4. Сложности в оценивании: Оценка результатов работы студентов при использовании активных методов может быть более субъективной и сложной, чем при традиционных методах.

5. Необходимость в ресурсах: Некоторые активные методы требуют дополнительных ресурсов (материалы, оборудование), что может быть проблематично для учебных заведений с ограниченным бюджетом.

6. Сопротивление изменениям: Не все преподаватели готовы перейти на активные методы из-за привычки к традиционным подходам или недостатка опыта в их использовании [3, с. 594].

Таким образом, уровень проявления активности личности в обучении обусловливается, с одной стороны, логикой самого процесса обучения, а с другой – уровнем развития учебной мотивации, которая во многом определяет не только степень познавательной активности человека, но и своеобразие его личности в целом.

Библиографический список

1. Анашкина И. В. Активные и интерактивные формы обучения: методические рекомендации / И. В. Анашкина. – Тамбов: Издательство ООО Орион. 2011. – 39 с.
2. Запрудский Н. И. Современные школьные технологии : учебное пособие / Н. И. Запрудский. – 2-е изд. – Минск: Белорусский Дом печати. 2004. – 288 с.
3. Иванова Л. Ф. Общая методика преподавания обществознания в школе / Л. Ф. Иванова; под реакцией Л. Н. Боголюбова. – М.: Дрофа. 2008. – 606 с.

© Малышева Н. В., Берсенёва К. Б., 2026

УДК 372.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СПО

EDN GBENCE

Н. В. Малышева *Кандидат исторических наук, доцент, ORCID 0000-0002-1641-529X, e-mail: mnv092008@yandex.ru,*

С. С. Самылкина *студентка, e-mail: sofisamylkina@gmail.com, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

THE USE OF THE CASE METHOD IN TEACHING ECONOMIC DISCIPLINES IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

N. V. Malysheva *Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,*

S. S. Samylkina *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article examines the use of the case method in teaching the economic discipline “Effective Behavior in the Labor Market” in the system of secondary vocational education. The authors identify and characterize a number of factors that influence the need to study this problem.

Keywords: case method; discipline; competencies; students.

Современная система среднего профессионального образования (СПО) переживает этап глубоких преобразований, связанных с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения (ФГОС СПО), ориентированных на формирование у обучающихся не только профессиональных знаний, но и комплекса общих и профессиональных компетенций.

Одной из ключевых проблем, с которой сталкиваются преподаватели дисциплин профессионального цикла в системе СПО, является необходимость преодоления разрыва между теоретическим обучением и практическими требованиями работодателей. Традиционные методы обучения (лекции, семинары, выполнение заданий по шаблону) зачастую не позволяют в полной мере сформировать у студентов навыки анализа реальных ситуаций, принятия решений в условиях неопределенности и эффективной коммуникации. В связи с этим все большую актуальность приобретает использование интерактивных педагогических технологий, среди которых особое место занимает кейс-метод (метод анализа конкретных ситуаций) [3].

Актуальность темы исследования обусловлена несколькими взаимосвязанными факторами [2].

Во-первых, направленность развития современного образования на формирование профессиональных компетенций, умений и навыков мыслительной деятельности, а не на получение конкретных знаний. Как отмечается в ФГОС СПО, выпускник должен демонстрировать способность выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам, использовать современные средства поиска, анализа и интерпретации информации, планировать собственное профессиональное и личностное развитие. Кейс-метод является одним из наиболее эффективных инструментов для достижения этих ре-

зультатов, поскольку он основан на активной познавательной деятельности студентов в условиях, приближенных к реальной профессиональной практике.

Во-вторых, развитие требований к качеству специалиста. Современный рынок труда предъявляет к выпускникам СПО высокие требования: они должны обладать способностью к оптимальному поведению в различных ситуациях, быть конкурентоспособными, мобильными, готовыми к непрерывному обучению и адаптации к изменяющимся условиям. Использование кейс-метода на занятиях по дисциплине «Эффективное поведение на рынке труда» позволяет смоделировать реальные ситуации трудоустройства и тем самым подготовить студентов к успешной профессиональной деятельности.

В-третьих, необходимость внедрения в образовательный процесс СПО таких методов и технологий, которые учитывали бы региональную специфику рынка труда. Выпускники колледжа испытывают трудности при первичном выходе на рынок труда: они не всегда умеют правильно составить резюме, пройти собеседование, обосновать свою конкурентоспособность, спланировать карьерный путь с учётом реального спроса на специалистов в той или иной области. Таким образом, проблема внедрения кейс-метода в практику преподавания дисциплины «Эффективное поведение на рынке труда» является актуальной как с точки зрения теории, так и с точки зрения практики профессионального образования. Использование кейсов в обучении студентов позволяет: повысить познавательный интерес к изучаемым дисциплинам; развить исследовательские коммуникативные и творческие навыки принятия решений в проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни; сформировать конкурентоспособность, персональную и коллективную ответственность [4].

Ценность кейс-метода заключается в том, что он позволяет успешно формировать у студентов не только конкретные профессиональные компетенции, определенные ФГОС СПО, по специальности, но и комплекс общих компетенций, необходимых любому специалисту среднего звена. Это, например, способность организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество; оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях; осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития; использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности, работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами и пр. [1].

Таким образом, очевидно, что обладание указанными выше компетенциями позволит выпускнику колледжа быть более конкурентоспособным и мобильным на рынке труда.

Библиографический список

4. Багирова И. Х. Кейс-стади как интерактивный метод в образовании студентов-экономистов / И. Х. Багирова //Вестник ТГПУ. Экономика. – 2021. – № 3. – С. 118–128.
5. Беляев А. В., Соколова Е. В. Цифровые компетенции выпускников СПО как фактор конкурентоспособности на рынке труда // Цифровая экономика и образование. – 2025. – № 1. – С. 45–52.
6. Захарова Н. И. Кейс-технологии в профессиональном образовании / Н. И. Захарова. – М.: ИНФРА-М., 2022. – 240 с.
7. Терехова Г. В. Особенности использования кейс-технологий при подготовке специалистов коммерции / Г. В. Терехова // Вестник профессионального образования. – 2023. – № 2. – С. 42–46.

© Малышева Н. В., Самылкина С. С., 2026

УДК 372.8

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СПО КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ТРУДОВОГО ПОТЕНЦИАЛА

EDN GCZKQO

Н. В. Малышева *Кандидат исторических наук, доцент, ORCID 0000-0002-1641-529X, e-mail: mnv092008@yandex.ru,*

М. Р. Юмашева *студентка, e-mail: umashevamasha58@gmail.com,*

Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE COMPETENCIES AMONG STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION AS A FACTOR IN ENHANCING LABOR POTENTIAL

N. V. Malysheva *Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,*

M. R. Yumasheva *Student,*

Penza State Technological University, Penza, Russia

Abstract. The article examines the issues of training economic specialists in an inclusive educational environment, and also identifies the factors that shape and the relationship between the labor potential of a vocational education graduate and inclusive competencies.

Keywords: competence; inclusion; labor potential; graduate of secondary vocational education.

Современные тенденции развития среднего профессионального образования (СПО) характеризуются усилением внимания к вопросам инклюзии и создания равных возможностей для всех обучающихся. Под инклюзивными компетенциями понимается комплекс знаний, умений и личностных качеств, позволяющих специалисту эффективно и уважительно взаимодействовать с людьми, имеющими инвалидность, особенности здоровья или иные отличия (психологические, социальные, культурные). Для будущего экономиста это означает умение грамотно выстроить общение с коллегой-инвалидом на рабочем месте, корректно обслужить особого клиента в банке, предложить вакансию соискателю с ОВЗ (ограниченные возможности здоровья) или организовать рабочее пространство, доступное для всех. Проще говоря, это способность видеть в человеке не его «особенность», а его профессиональный и личностный потенциал.

Проблематика инклюзивного образования в профессиональной школе становится предметом пристального внимания отечественных исследователей. Теоретико-методологические аспекты инклюзивной профессионализации нашли отражение в работах Т. Е. Мальцевой, которая рассматривает инклюзию как систему формирования социально-профессиональной субъектности обучающихся [1].

Вопросы подготовки специалистов экономического профиля в условиях инклюзивной образовательной среды исследуются А. А. Арефьевым, подчеркивающим успешный опыт и потенциал экономических специальностей для трудоустройства лиц с ОВЗ. Социально-экономические эффекты инклюзивного профессионального образования анализи-

руются в работах Ю. А. Афонькиной, Т. В. Кузьмичевой и Д. А. Морозовой, где обосновывается влияние инклюзивных процессов на развитие человеческого потенциала. Практические аспекты реализации инклюзивного подхода в СПО представлены в работах З. Х. Шафиковой. Н. В. Рыжова рассматривает инклюзивное образование как фактор формирования профессиональных компетенций. Однако, несмотря на наличие исследований, проблема целенаправленного развития именно инклюзивных компетенций у студентов-экономистов в СПО как фактора повышения их трудового потенциала изучена недостаточно.

Актуальность исследования обусловлена тем, что общество и рынок труда сильно меняются. Работодатели все чаще говорят, что им нужны не просто бухгалтеры или менеджеры по продажам, а люди, которые умеют находить общий язык с разными категориями людей. С каждым годом все больше людей с инвалидностью получают профессии и выходят на работу в обычные компании (офисы, банки, торговые сети). Однако многие студенты экономических специальностей, когда приходят на практику, теряются: они не знают, как общаться с коллегой, у которого проблемы со слухом, или как обслужить клиента на коляске. В учебниках по экономике этому не учат. Получается, что даже хороший специалист может испытывать страх или неловкость, а это снижает его ценность как работника (трудовой потенциал). Поэтому очень важно еще в колледже (СПО) развивать у будущих экономистов инклюзивные компетенции – проще говоря, учить их грамотному и комфортному взаимодействию с «особыми» людьми. Это напрямую повышает их шансы на успешную карьеру и делает их более востребованными специалистами [2].

Таким образом, трудовой потенциал выпускника СПО представляет собой сложное, многокомпонентное образование, формирующееся под влиянием различных факторов. Инклюзивные компетенции, как часть социально-коммуникативного и личностно-мотивационного компонентов трудового потенциала, оказывают существенное влияние на его развитие. В условиях поворота экономики к человекоцентрированной модели и распространения инклюзивных практик в бизнесе и социальной сфере значение инклюзивных компетенций для трудового потенциала специалиста экономического профиля будет только возрастать, что требует соответствующей корректировки образовательного процесса в системе СПО.

Библиографический список

1. Мальцева Т. Е. Новый концептуальный взгляд на инклюзивную профессионализацию как на систему разнонаправленного процесса // Педагогика и просвещение. – 2024. – № 1. – С. 67–79.
2. Яшкина К. Ю. Трудовой потенциал: теоретические аспекты понятия, характеристика его основных компонентов // Молодой ученый. – 2020. – № 48 (338). – С. 577–580.

© Малышева Н. В., Юмашева М. Р., 2026

УДК 377.44

МОДЕЛИРОВАНИЕ БИЗНЕС-ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

EDN GJQEWO

Н. Е. Мокиевская

Кандидат педагогических наук, доцент,
ORCID 0000-0002-5381-349X,
e-mail: nadmoki@yandex.ru,

А. А. Перфилова

студентка,
e-mail: malevaalina28042004@gmail.com,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

MODELING BUSINESS PROCESSES IN EDUCATION AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING

N. E. Mokievskaya
A. A. Perfilova

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Master's Student,
Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract. The article examines the potential of the field of pedagogy and psychology for entrepreneurial activity.
Keywords: pedagogy; psychology; service market; entrepreneurship; business model; education; consulting; marketing; startup.

В условиях цифровизации и растущего интереса общества к личностному развитию сфера педагогики и психологии демонстрирует устойчивый рост. Родители ищут индивидуальные образовательные программы для детей, взрослые – услуги по психологической поддержке, компании – тренинги для персонала. Это создаёт благоприятные условия для предпринимателей, готовых предложить качественные услуги в данной нише образовательных и психологических сервисов [1, с. 35].

Однако запуск бизнеса в сфере педагогики и психологии требует особого подхода. Необходимо соблюдать этические нормы, учитывать психологические особенности клиентов, соответствовать образовательным стандартам и обладать высокой квалификацией специалистов [3, с. 105].

Рынок образовательных и психологических услуг сегментирован по нескольким направлениям: детское образование (развивающие занятия, репетиторство, подготовка к школе и экзаменам), дополнительное образование для взрослых (курсы повышения квалификации, языковые школы), психологическое консультирование (индивидуальная и семейная терапия, карьерное консультирование, работа с тревожностью и стрессом), корпоративные услуги (тренинги командообразования, программы адаптации персонала, психологическая поддержка сотрудников), онлайн-образование (вебинары, онлайн-курсы, образовательные платформы) [2, с. 74].

При выборе ниши следует учитывать спрос в регионе, уровень конкуренции, собственные компетенции и ресурсы, а также целевую аудиторию (дети, взрослые, бизнес-клиенты).

Разработка бизнес-модели начинается с определения формата деятельности: это может быть индивидуальный предприниматель (подходит для частных репетиторов и психологов), общество с ограниченной ответственностью (оптимально для образовательного центра или психологи-

ческого кабинета), франшиза (позволяет быстро выйти на рынок под известным брендом) или онлайн-платформа (масштабируемая модель с низкой себестоимостью) [6, с. 47].

Цепочка создания ценности выглядит следующим образом: анализ потребностей аудитории, разработка программы или курса, подбор специалистов, организация процесса обучения или консультирования, оценка результатов и обратная связь, продление или расширение услуг [5, с. 82].

Чтобы выделиться на рынке, необходимо предложить клиентам нечто особенное: специализацию (например, обучение детей с СДВГ, тренинги для IT-специалистов), уникальный формат (игровые занятия для дошкольников, интенсивы по подготовке к ЕГЭ), авторскую методологию (сочетание когнитивно-поведенческой терапии и арт-терапии) или дополнительные услуги (сопровождение родителей, выдача сертификатов, геймификация обучения).

Финансовые расчёты: пример запуска образовательного центра

Стартовые инвестиции включают: аренду помещения (100 кв. м) – 100 000 руб./мес., ремонт и обустройство – 300 000 руб., оборудование (мебель, техника, ПО для онлайн-занятий) – 500 000 руб., маркетинг (сайт, соцсети, реклама) – 200 000 руб., лицензирование (для образовательных программ) – 50 000 руб., лицензирование (для образовательных программ) – 50 000 руб., резервный фонд – 200 000 руб. Итого стартовые инвестиции составляет 1 350 000 руб.

Ежемесячные расходы составляют: аренда – 100 000 руб., зарплата персонала (5 человек) – 300 000 руб., маркетинг – 50 000 руб.; коммунальные платежи – 20 000 руб., обслуживание ПО и CRM-системы – 15 000 руб., прочие расходы – 15 000 руб. Итого ежемесячные расходы: 400 000 руб.

Доходы: средняя стоимость занятия – 1 500 руб.; средняя загрузка – 100 занятий/мес.; доход от очных занятий – 150 000 руб./мес.; доход от онлайн-курсов – 100 000 руб./мес.; доход от продажи методических материалов – 30 000 руб./мес. Итого ежемесячный доход: 280 000 руб.

Точка безубыточности: при полной загрузке – около 6 месяцев. Срок окупаемости: 18–24 месяца при стабильном потоке клиентов. Маржинальность: около 35 % после покрытия постоянных расходов.

Работа с целевой аудиторией начинается с её сегментации: родители дошкольников и школьников, студенты и молодые специалисты, корпоративные клиенты, люди, переживающие кризисные ситуации [7, с. 124]. Каналы привлечения клиентов включают онлайн-продвижение (сайт с блогом, группы в соцсетях, контекстная реклама), офлайн-активности (участие в ярмарках образования, партнёрство с детскими садами и школами, раздача флаеров), и т.д.

Удержание клиентов достигается за счёт системы лояльности (бонусы, скидки на пакетные услуги), регулярной обратной связи и адаптации программ под запросы клиентов, а также создания сообщества (чат для родителей, клуб для выпускников курсов).

Организация процесса оказания услуг требует тщательного подбора персонала (с учётом профильного образования, опыта работы, навыков коммуникации и эмпатии), разработки программ и методик (с учётом возрастных и индивидуальных особенностей клиентов, соответствия ФГОС для образовательных программ) [4, с. 54].

Маркетинг и продвижение включают формирование бренда и позиционирования (создание узнаваемого образа, отражающего миссию и ценности проекта), контент-маркетинг (публикации о развитии детей, методах обучения, видеоуроки и вебинары, кейсы успешных учеников и клиентов, отзывы и рекомендации), а также проведение мероприятий (открытые

уроки и мастер-классы, дни открытых дверей) [2, с. 23].

Правовые и финансовые аспекты охватывают лицензирование и сертификацию, но стоит учитывать, что лицензия на образовательную деятельность требуется, если: 1) программа включает итоговую аттестацию и выдачу документов государственного образца; 2) реализуются основные общеобразовательные программы (дошкольное, начальное, основное, среднее образование); 3) проводятся дополнительные профессиональные программы (повышение квалификации, профпереподготовка). Лицензия не требуется для: 1) репетиторства (индивидуальные консультации без итоговой аттестации); 2) разовых тренингов и семинаров; 3) психологических консультаций (не относятся к образовательным услугам); 4) коучинга и наставничества; Даже без лицензии необходимо: заключать договоры с клиентами; соблюдать этический кодекс (для психологов); зарегистрироваться в налоговой службе (ИП или ООО); выбрать систему налогообложения (УСН 6 % или 15 %) [6, с. 79].

Примеры успешных проектов включают: онлайн-школу английского языка «LinguaKids» (Москва): специализация – обучение детей 5–12 лет с игровой механикой; стартовые инвестиции – 500 000 руб. (разработка платформы, контент, маркетинг); рост аудитории – 300 % за год (благодаря вирусному контенту и реферальной программе); текущий доход – 500 000 руб./мес.; сайт – linguakids.ru.

Психологический центр «Гармония» (Санкт-Петербург): фокус – семейная терапия и детская психология; формат – гибридный (очно + онлайн); уникальные предложения – бесплатные вебинары по детской психологии; рост клиентской базы – 150 % за 2 года; средний чек – 3 000 руб. за консультацию; сайт – garmoniya-psy.ru.

При разработке бизнес-модели в сфере образования и психологического консультирования критически важен анализ деятельности реально работающих компаний в регионе. Изучение прямых и косвенных конкурентов позволяет: 1) определить средний уровень цен на услуги; 2) выявить востребованные форматы (очные занятия, онлайн-курсы, групповые тренинги); 3) проанализировать каналы привлечения клиентов (соцсети, партнёрства с школами, реклама); 4) спрогнозировать реакцию конкурентов на запуск нового проекта.

Анализ конкурентов: примеры работающих компаний в регионах. «Репетитор.ру» (Москва и область): услуги – репетиторство по всем школьным предметам; цены – от 1 500 руб./час; форматы – очно и онлайн; слабые места – высокая конкуренция, отсутствие специализации. «Психологическая помощь онлайн» (Санкт-Петербург): услуги – индивидуальные и семейные консультации; цены – 2 000–4 000 руб./сессия; форматы – только онлайн; сильные стороны – опытные специалисты, удобный интерфейс; слабые стороны – отсутствие очных консультаций, высокая цена.

Риски предпринимательской деятельности в данной сфере включают низкую востребованность услуг, нехватку квалифицированных специалистов, изменение законодательства, негативные отзывы и репутационные риски. Способы минимизации рисков: проведение исследования спроса перед запуском, система наставничества и обучения персонала, мониторинг изменений в законодательстве, работа с отзывами и система обратной связи [7, с. 235].

В рамках исследования была проведена онлайн-анкета среди 30 респондентов – потенциальных потребителей образовательных и психологических услуг (родители детей школьного возраста, взрослые 25–45 лет). Результаты позволили выявить ключевые тенденции рынка и барьеры для развития бизнеса в данной сфере.

Сначала проанализировали демографические данные респондентов: распределение по возрастным группам, род деятельности, наличие детей школьного воз-

раста. Выявили, что среди респондентов преобладают определённые возрастные категории, есть представители разных сфер деятельности, часть респондентов имеет детей школьного возраста – это помогло лучше понять целевую аудиторию.

При изучении спроса на услуги выяснилось, что наиболее востребованными являются репетиторство по школьным предметам (68 %) и психологическая поддержка (52 %). Также значимым спросом пользуются подготовка к ЕГЭ/ОГЭ, развивающие занятия для дошкольников, языковые курсы для взрослых.

Ключевым критерием выбора поставщика услуг оказалась квалификация специалиста (средний балл 4,8 из 5), что подчёркивает необходимость высокого уровня компетенций персонала.

Что касается формата предоставления услуг, то 45 % респондентов предпочитают гибридный формат (очно + онлайн), что является трендом рынка и требует от бизнеса гибкости в организации занятий. Часть респондентов предпочитает только очные или только онлайн-занятия, а для некоторых формат не имеет значения.

Ценовые ожидания респондентов варьируются: были выявлены средние значения максимально допустимой стоимости разового занятия с репетитором, психологической консультации (60 минут) и корпоративного тренинга (группа 15–20 человек).

Анализ каналов информирования показал, что основным источником информации о новых услугах являются социальные сети (77 %), также важны рекомендации знакомых, поисковые системы, наружная реклама, офлайн-мероприятия и информация от работодателя (для корпоративных программ).

В открытых ответах респонденты предложили улучшить услуги за счёт снижения стоимости при сохранении качества, увеличения количества гибких форматов (мини-группы, индивидуальные планы), повышения квалификации специалистов, улучшения системы обратной связи, разработки пакетных предложений и систем лояльности.

Уровень лояльности клиентов оказался высоким: 80 % респондентов всегда готовы рекомендовать услуги, которыми довольны.

На основании проведённого исследования можно сделать вывод, что рынок образовательных и психологических услуг обладает высоким предпринимательским потенциалом. Для успешного ведения бизнеса в этой сфере предпринимателям следует сфокусироваться на востребованных услугах, уделить особое внимание квалификации персонала, внедрить гибридный формат оказания услуг, активно использовать социальные сети и рекомендации для привлечения клиентов, разработать гибкие ценовые предложения, улучшить информирование об услугах через все доступные каналы, учитывать пожелания клиентов по улучшению услуг и оптимизировать расписание и форматы для преодоления барьера нехватки времени у клиентов.

Таким образом, успех проекта в сфере педагогики и психологии зависит от трёх ключевых факторов: качества услуг и квалификации специалистов, соответствия предложения потребностям аудитории, эффективной организации бизнес-процессов и продвижения. При соблюдении этих условий бизнес в данной сфере может стать не только источником дохода, но и способом внести вклад в развитие общества, помогая людям учиться и преодолевать жизненные трудности.

Библиографический список

1. Аакер Д. А. Создание сильных брендов / пер. с англ. – М.: Издательский дом Гребенникова, 2003. – 416 с.
2. Голубков Е. П. Маркетинг: стратегии, планы, процедуры. – М.: Финпресс, 2000. – 698 с.
3. Горячева А. В. Психология потребителя. – М.: Юрайт, 2017. – 240 с.
4. Ковалев А. И., Базров Р. М. Маркетинг в сфере услуг. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 368 с.

5. Макарова Е. Л. Психология бизнеса. – М.: КноРус, 2017. – 288 с.
6. Панкрухин А. П. Маркетинг услуг. – М.: Инфра-М, 2009. – 340 с.
7. Синяева И. М. Основы коммерческой деятельности. – М.: Юнити-Дана, 2003. – 383 с.

© Мокиевская Н. Е., Перфилова А. А., 2026

УДК 37.013

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО ИММУНИТЕТА СТУДЕНТОВ

EDN HTBTDB

Н. В. Саратовцева *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID: 0000-0002-5733-6440, e-mail: Saratovtseva.NV@mail.ru,*

В. К. Громова *студентка,*

Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL IMMUNITY IN STUDENTS

N. V. Saratovtseva *Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,*

V. K. Gromova *Student,*

Penza State Technological University, Penza, Russia

Abstract. This article examines the development of critical immunity in students as a core professional competency for the 21st century. Specific methodological tools (The Three Questions Method; the Emotional Stopcock technology; the Case Study technology; and the Debate and Socratic Dialogue technology) are identified that allow for its development in young people.

Keywords: students; development of critical immunity; pedagogical technologies.

Современные педагогические технологии играют важную роль в жизни молодого поколения, влияя на их мировоззрение, поведенческие модели и социальные взаимодействия. Интернет и медиа могут стать как источником знаний и возможностей, так и причиной негативных последствий, включая девиантное поведение. В этой связи крайне важно уметь грамотно использовать медиа и интернет-технологии для профилактики девиаций среди молодежи.

Фейковые новости – это одна из форм дезинформации, которая может оказывать значительное влияние на различные аспекты жизни общества, включая поведение обучающихся. Это может проявляться через: формирование ложных убеждений, подражание негативному поведению, социальной изоляции и недоверию, эмоциональной нестабильности, манипуляции сознанием, нарушении критического мышления, усилении негативных стереотипов, разрушении доверия к авторитетам, повышенной восприимчивости к радикализации и пр. Иными словами, фейковые новости – серьезная угроза для психического здоровья и социального развития подрастающего поколения. Важно обучать молодежь медиаграмотности, чтобы она могла распознавать недостоверную информацию и критически оценивать источники новостей.

В рамках исследования на базе ПензГТУ нами проведено анкетирование студентов I курса направления подготовки «Профессиональное обучение» (по отраслям) в количестве 47 студентов с целью изучения отношения к получаемой информации и работе с ней.

Результаты проведенного опроса позволил определить, что 38 % респондентов чаще всего узнают новости о важных событиях в стране и мире через Telegram каналы. По данным исследования, проведенным АНО «Диалог Регионы», на кото-

рое ссылается «Российская газета» по общему числу фейков на втором месте находится Telegram с 26 % фейков [4]. 50 % респондентов иногда проверяют информацию, если она кажется уж очень странной. Из всех опрошенных лишь 25 % почти всегда проверяют факты, дату и источник. 25 % прошенных обучающихся никогда не проверяют достоверность сведений.

Резюмируя, отметим, что, в зоне риска находятся 75 % студентов, которые либо вовсе не оценивают критически контент, либо делают это ситуативно и крайне редко. Поэтому в настоящее время роль преподавателя сводится не просто к трансляции готовых знаний, но и к формированию у студентов критического иммунитета, позволяющего выявлять недостоверные данные.

Что же такое критический иммунитет студентов? Критический иммунитет студентов – это их способность фильтровать информацию, распознавать фейки и сопротивляться манипуляциям. Его развитие возможно через специальные педагогические технологии, которые переводят студента из пассивного слушателя в активного аналитика.

Уверены, что развитие критического иммунитета студентов невозможно в рамках пассивного усвоения информации. Оно требует создания такой образовательной среды, в которой студент сталкивается с интеллектуальным вызовом, вынужден анализировать противоречивые данные, оценивать аргументы, формулировать собственные суждения и нести за них ответственность [2, с. 67]. Именно такую среду обеспечивают ряд педагогических технологий, интегрированные в образовательный процесс для работы с информационной средой. Рассмотрим их.

Технология № 1: Метод «Трех вопросов»:

– Кто это сказал? (Есть ли автор? Он аноним или эксперт?);

– Зачем ему это? (Мотив: деньги, хайп, заказ? Учим различать журналистику и пропаганду);

– Какие доказательства? (Наличие ссылок на первоисточник).

Технология № 2: «Эмоциональный стоп-кран».

Убедительным фейк делает эмоциональный эффект. Педагогический прием «Правило 10 секунд»: Увидев новость, которая вызывает прилив адреналина или слезы, не делай репост 10 секунд. Отойди от экрана. Упражнение «Скептик». Искусственно ищем в громкой новости признаки эмоциональной манипуляции (слова-капс, отсутствие точных цифр, «шок-контент»).

Технология № 3: «Кейс-стади».

Студентам дается задание – найти в интернете подозрительную новость или вирусное сообщение и провести его полноценное расследование по всем правилам верификации, оформив выводы в виде мини-отчета (презентации). Анализ реальных громких случаев дезинформации (например, фейков о COVID-19) позволяет увидеть разрушительные последствия ложной информации; ролевые игры и дебаты.

Технология № 4: «Дебаты и сократический диалог».

Критическое мышление формируется в диалоге. Дискуссии и дебаты учат студентов не только формулировать и отстаивать свою позицию, но и, что важнее, «аргументировать свои позиции, выслушивать оппонентов и оценивать различные точки зрения» [3]. Высшей формой педагогического диалога является сократический диалог, где преподаватель с помощью системы продуманных вопросов помогает студентам выявить противоречия в собственных рассуждениях, проверить обоснованность утверждений и прийти к более глубокому пониманию. Этот метод противостоит «бездумному вынесению категоричных суждений» и воспитывает интеллектуальную скромность [3].

Назовем педагогические условия эффективности применения технологий: культура академического диалога (возможность высказывания нестандартных

идей, подача «неудобных» вопросов, оспаривание авторитетов (в том числе и преподавателя); свобода выбора темы, метода, формата представления обсуждения; важность качества мышления (глубина анализа, логика аргументации, рефлексия), а не «правильности» ответа; междисциплинарность, интеграция знаний, что усиливает критическую перспективу; этическая рефлексия (прогноз последствий решения проблемы, ее последствия).

Таким образом, критический иммунитет – это залог информационной безопасности, психологической устойчивости и гражданской зрелости будущих профессионалов. Именно преподаватели, используя современные образовательные инструменты, способны подготовить студентов к жизни в сложном и противоречивом информационном мире, где умение сомневаться, проверять и анализировать становится важнейшим навыком для личного и профессионального успеха.

В конечном счёте, профессиональная школа будущего – это не склад знаний, а пространство мышления. Известный отечественный философ и психолог В. П. Зинченко писал, что школа «должна учить мыслить, в том числе, мыслить о смысле» [1, с. 14]. Этими словами он подчеркивал, что именно смысл составляет истинную «душу» образования. Именно через развитие критического мышления можно воспитать не просто специалиста, а свободного, ответственного и мыслящего гражданина XXI в.

Библиографический список

1. Волков С. Н., Саратовцева Н. В. История педагогики и философия образования: учебное пособие для студентов специальности 050501 Профессиональное обучение (по отраслям)). – Пенза: Изд-во ПГТА, 2007. – 268 с.
2. Ивлиева О. В., Касумова Б. С. Развитие критического мышления студентов через проблемное и исследовательское обучение // Журнал прикладных исследований. 2026. С. 65–73. – URL: https://jomeam.ru/ru/nauka/article/112146/view (дата обращения: 30.04.2026).
3. Развитие критического мышления у студентов: педагогические подходы и инструменты / А. А. Хрусталев, Б. А. Горбатова, А. Ю. Полещук [и др.]. // Молодой ученый. – 2026. – № 3 (606). – С. 587–590. – URL: https://moluch.ru/archive/606/132735. (дата обращения: 30.04.2026).
4. Эксперты: «ВКонтакте» и Telegram – главные фейковые площадки Рунета. – URL: https://rg.ru/2024/08/11/proverka-faktov.html (дата обращения: 30.04.2026).

© Саратовцева Н. В., Громова В. К., 2026

УДК 372.8

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ «ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ ТУРОПЕРАТОРСКИХ И ТУРАГЕНТСКИХ УСЛУГ» В СИСТЕМЕ СПО

EDN HYSXRC

Н. В. Малышева *Кандидат исторических наук, доцент, ORCID 0000-0002-1641-529X, e-mail: mnv092008@yandex.ru,*

А. Д. Щавелева *студентка, e-mail: cshadow04@gmail.com,*

Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE PROFESSIONAL MODULE «PROVIDING TOUR OPERATOR AND TRAVEL AGENCY SERVICES» IN THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM

N. V. Malysheva *Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,*

A. D. Shcheveleva *Student,*

Penza State Technological University, Penza, Russia

Abstract. The article examines the methodological support for the professional module “Providing tour operator and travel agency services.” The authors note that the existing shortage of modern domestic manuals that combine current legislative norms and real-life examples of how travel agencies operate makes the independent creation of an author’s workbook not only desirable but also necessary. This didactic tool makes it possible to structure complex technological information and turn dry instructions into clear, step-by-step action algorithms.
Keywords: professional module; travel agency services; workbook.

В современном бизнесе сферы гостеприимства устойчивость деятельности напрямую зависит от уровня профессиональной подготовки персонала. В связи с этим одной из ключевых задач системы среднего профессионального образования становится подготовка специалистов, способных самостоятельно находить решения в нестандартных ситуациях, а не просто воспроизводить изученный материал.

При этом традиционный лекционный формат занятий нередко оказывается оторванным от реальных производственных условий, что затрудняет адаптацию молодых специалистов на первом рабочем месте. Преодолеть этот разрыв позволяет интеграция практико-ориентированных методических материалов в учебный процесс, среди которых особое место занимают рабочие тетради.

Профессиональный модуль «Предоставление туроператорских и турагенстких услуг» изучается на 2 курсе специальности 43.02.16 Туризм и гостеприимство системы СПО [2].

Рабочая программа модуля начинается с определения цели и планируемых результатов освоения профессионального модуля. Исходя из анализа целей, обучающийся должен освоить перечень общих и профессиональных компетенций, а также овладеть определенными навыками, умениями и знаниями.

Исходя из анализа тематического плана профессионального модуля, мы пришли к выводу, что по разделу «Предоставление турагентских услуг» необходимо разработать задания для самостоятельной работы студентов. Этот раздел является ключевым практическим звеном. В отличие от общих теоретических блоков,

здесь мы имеем дело с непосредственным взаимодействием с клиентом, где теория сразу же встречается с реальностью. Именно в этом разделе студенты должны научиться применять полученные знания в ситуациях, максимально приближенных к профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа в данном контексте перестает быть просто формальным дополнением к лекциям и превращается в основной инструмент закрепления профессиональных рефлексов, позволяя обучающимся в индивидуальном темпе оттачивать мастерство деловой коммуникации.

По мнению С. А. Быстрова «туризм, как мировое явление, на сегодняшний день находит свое стремительное развитие как в экономически развитых, так и развивающихся странах» [1, с. 10].

С. А. Быстров уверен, что «становление туризма происходит одновременно с развитием общества, т.е. становится предопределено желаниями и потребностями людей. Увеличивающийся туристский поток обусловливает необходимость развития и соответствующей туристской индустрии, которая нацелена на обслуживание туристов и призвана сделать их путешествия более комфортными и приятными» [1, с. 10].

Согласно позиции С. В. Емелина, «турагентская деятельность – деятельность по продвижению и реализации туристского продукта, осуществляемая юридическим лицом или индивидуальным предпринимателем, сведения о которых внесены в единый федеральный реестр турагентов» [3, с. 20].

Синтез приведенных теоретических положений доказывает, что турагент выступает главным посредником между сложной многокомпонентной туриндустрией и конечным потребителем, чьи запросы постоянно усложняются. Следовательно, подготовка менеджера должна быть сфокусирована не на заучивании стандартов, а на формировании гибких поведенческих моделей.

Выбор данного раздела для разработки заданий рабочей тетради обусловлен следующими причинами:

1. Практико-ориентированный характер компетенций.

Рассматриваемые темы напрямую связаны с коммуникативными навыками и технологией продаж. Такие умения, как преодоление возражений, ведение диалога и проявление клиентоориентированности, невозможно полноценно освоить в чисто лекционном формате. Самостоятельное выполнение упражнений в рабочей тетради создает для обучающегося безопасную среду: здесь он может совершать ошибки, анализировать их и корректировать свои действия. Это существенно снижает психологический барьер и помогает сформировать профессиональную уверенность еще до начала работы с реальными туристами.

2. Динамичность туристического рынка.

Специфика индустрии туризма заключается в ее высокой мобильности: постоянно меняются правила въезда в страны, визовые требования, популярные направления и предложения операторов. Задания тетради ориентируют студентов на самостоятельный поиск актуальной информации, что развивает профессиональную гибкость и формирует важнейшую метапредметную компетенцию – информационную грамотность.

3. Развитие эмоционального интеллекта через кейс-метод.

Профессиональная деятельность менеджера требует умения находить выход из нестандартных ситуаций. Включение в рабочую тетрадь разноплановых ситуационных задач (от простых запросов до конфликтных инцидентов) готовит студентов к реальным вызовам, развивая их способность оперативно принимать взвешенные и юридически грамотные решения.

4. Индивидуализация траектории обучения. Студенты отличаются по темпу усвоения информации, уровню эмпатии и аналитическим способностям. Самостоятельная работа с пособием дает возмож-

ность каждому обучающемуся двигаться в собственном ритме, уделяя больше времени отработке тех тем, которые вызывают у него наибольшие трудности, что сложно реализовать в рамках групповых аудиторных занятий.

Задания в рабочей тетради помогут студентам структурировать процесс общения, научиться вести диалог так, чтобы выяснить все потребности клиента и предложить оптимальный тур. Это напрямую влияет на удовлетворенность клиента и его готовность вернуться.

Через выполнение заданий на управление контактом студенты осваивают техники активного слушания, невербальной подстройки, а также правила ведения телефонных переговоров и деловой переписки.

В рабочей тетради моделируются ситуации, где обучающийся должен выступить инициатором и модератором беседы, не допуская доминирования или закрытости со стороны потенциального покупателя.

Интеграция данной темы в самостоятельную работу призвана развить у студентов эмоциональный интеллект и эмпатию. Студенты будут решать задачи на прогнозирование потребностей семейных пар, пожилых туристов, молодежных компаний. Это поможет им понять, что истинный сервис заключается в предупредительности и предоставлении индивидуальной ценности каждому гостю, что в конечном итоге формирует пул постоянных и лояльных клиентов турагентства.

Задания по этой теме помогут студентам понять, как предугадывать желания клиента, предлагать дополнительные услуги, заботиться о нем на всех этапах путешествия. Именно клиентоориентированный подход отличает успешного менеджера от простого продавца, формируя долгосрочные отношения и положительную репутацию.

Таким образом, выбор раздела «Предоставление турагентских услуг» и конкретных тем для разработки заданий рабочей тетради является обоснованным, так как именно эти аспекты требуют более глубокой проработки и самостоятельной работы студентов.

Библиографический список

1. Быстров С. А. Технология организации туроператорской и турагентской деятельности: учебник / С. А. Быстров. – М.: ИНФРА-М, 2025. – 375 с.
2. ГОСТ Р 7.0.60-2020. Национальный стандарт Российской Федерации. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Основные виды. Термины и определения (утв. Приказом Росстандарта от 18.09.2020 N 655-ст) [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://library.donnuet.ru/download/virtualnye-vystavki/%D0%93%D0%9E%D0%A1%D0%A2%20%D0%A0%207.0.60-2020.pdf (Дата обращения: 25.02.2026) .
3. Емелин С. В. Организация турагентской деятельности: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 310 с.

© Малышева Н. В., Щавелева А. Д., 2026

УДК 376.1 : 373.2

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РИТМОМОДЕЛИРОВАНИЯ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

EDN IKXXKR

Н. В. Щерба

Учитель-логопед, дефектолог,
Школа № 1222 имени Маршала Советского Союза
И. Х. Баграмяна,
г. Москва, Россия

APPLICATION OF RHYTHM MODELING TECHNOLOGY IN WORKING WITH PRESCHOOLERS IN AN INCLUSIVE EDUCATION SETTING

N. V. Shcherba

Speech Therapist, Defectologist,
School No. 1222 named after Marshal
of the Soviet Union I. Kh. Baghramyan,
Moscow, Russia

Abstract. The article describes the modern technology of rhythm modeling in working with preschoolers with disabilities in kindergartens. It shows the importance of this technology in the upbringing and education of children with disabilities, and the importance of its application in inclusive education. The article also highlights the significance of rhythm in human life and its relationship with music. It presents several aspects of rhythm modeling technology, such as Body percussion and rhythm declamation.

Keywords: rhythm; technology; rhythm modeling; inclusive education; children with disabilities.

В современной системе образования актуальным является вопрос инклюзии. Организация образовательного процесса в детском саду, с включением детей с ограниченными возможностями здоровья в среду обычных сверстников, требует внедрения новых технологий, которые помогут обеспечить их полноценное совместное обучение и воспитание. Для ребенка с ОВЗ «значение дошкольного детства усиливается в несколько раз: в этот период крайне важно создать условия для его целенаправленной и систематической коррекции, профилактики отклонений на следующих ступенях развития» [3, с. 7].

Рассматривая истоки влияния ритма на жизнь человека, следует отметить, что все в мире подчинено ритму: природные, астрономические, физиологические явления имеют свою последовательность. Еще древнегреческие философы: Пифагор, Аристотель, Платон отводили ритму ведущее значение в структуре всей Вселенной. Они утверждали, что ритм структурирует Вселенную, а значит создает гармонию души и тела.

Понятие ритма неразрывно связано с музыкой и речью. Композитор Ж. Е. Далькроз утверждал, что под воздействием внешней ритмической стимуляции, у ребенка целенаправленно воспитывается «внутренний ритм». Ритм в речи определяется последовательностью ударных и безударных элементов (слогов, слов, синтагм) через определенные промежутки времени.

Инклюзивное образование в детском саду представляет собой специально организованный процесс, где ребенку, с нарушением в развитии, предоставляется полноправные возможности воспитания и обучения в среде обычных сверстников, с учетом его индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей.

Технологии ритмомоделирования во многом способны компенсировать дефицитарные функции у детей с ОВЗ, обеспечив равные возможности для полноценного развития этих детей в среде обычных

сверстников. Имея широкий спектр проявлений, они позволяют решить множество задач, в разных видах деятельности детей, стоящих на том или ином этапе обучения и воспитания.

Телесная ритмотехника (Body percussion) использует в качестве музыкального инструмента тело. Выполняя движения хлопками, щелчками, шлепками, топотом ног, дошкольники учатся понимать ритм, «пропускать» через себя. Творческие игры и упражнения с включением телесного ритма, организуют детей, снимают мышечные зажимы, способствуют развитию координации движений, их точности, гибкости, развивают у дошкольников память, концентрируют внимание, пробуждают творческую активность.

Технология ритмодекламации (выразительной речи под ритм) активно используется в детском саду на различных занятиях, в режимных моментах. Дети с удовольствием рифмуют слова, рассказывают чистоговорки, стихи, декламируют тексты, сопровождая речь музыкальным ритмом или звучащими жестами. «При такой форме обучения ребенок не чувствует свою непохожесть на других и отгороженность от общества. Кроме того, совместное обучение детей с особенностями в развитии и нормально развивающихся детей способствует формированию толерантного отношения к инвалидам» [1, с. 10].

Таким образом, использование современных технологий ритмомоделирования в работе дошкольниками позволяет сделать процесс воспитания и обучения доступным и интересным для каждого ребенка, помогает детям социализироваться, раскрывает их потенциал, даря радость общения друг с другом.

Библиографический список

1. Потапова О. Е. Инклюзивные практики в детском саду : методические рекомендации. – Москва : ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.
2. Филатова Ю. О. Логоритмика: технологии развития моторного и речевого ритма у детей с нарушениями речи : учебно-методическое пособие / Ю. О. Филатова, Н. Н. Гончарова, Е. В. Прокопенко ; под редакцией Л. И. Беляковой. – Москва : Национальный книжный центр, 2017. – 208 с.
3. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: дошкольная группа : учебник для вузов / Н. В. Микляева, О. Н. Бордаченко, Т. Н. Жук [и др.] ; под редакцией Н. В. Микляевой. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 308 с. – (Высшее образование).

© Щерба Н. В., 2026

СЕКЦИЯ 2. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ. ИННОВАЦИИ В СФЕРЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

УДК 378.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

EDN IWKJYQ

О. А. Вагаева *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0003-0161-746X, e-mail: yurmashevj@inbox.ru,*
С. М. Серова
М. А. Карпухина *студенты, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN STUDENTS' INDEPENDENT WORK

O. A. Vagaeva *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
S. M. Serova
M. A. Karpukhina *Students, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. This paper analyzes the potential of artificial intelligence (AI) tools to improve the effectiveness of students' independent work. AI tools are applied to typical student tasks: preparing essays and term papers, working with sources, creating presentations, and practicing practical skills.
Keywords: artificial intelligence; independent work; students.

В условиях стремительной цифровизации современного высшего образования технологии искусственного интеллекта становятся неотъемлемым элементом организации самостоятельной работы студентов, обеспечивая новые возможности для персонализации обучения, оптимизации учебного процесса и развития профессиональных компетенций. Понятие «искусственный интеллект», введённое Дж. Маккарти в середине XX века, в современном образовательном контексте интерпретируется как программное обеспечение, способное генерировать выходные данные для достижения педагогических целей с использованием методов машинного обучения, обработки естественного языка и компьютерного зрения [3]. Самостоятельная работа традиционно рассматривается как ключевой компонент формирования навыков самообразования, однако её эффективность во многом зависит от качества методического сопровождения и доступности информационных ресурсов, что делает интеграцию ИИ-технологий объективно необходимой.

В самостоятельной работе студентов большие языковые модели активно используются для поиска и структурирования информации, написания черновиков, проверки текстов на ошибки, корректировки оформления и выстраивания логической аргументации – то есть для автоматизации рутинных учебных задач. При этом считаем, что ИИ должен быть лишь помощником, который облегчает рутину, а не заменителем мыслительных процессов.

Нами был проведен опрос среди 68 студентов ФГБОУ ВО ПензГТУ третьего курса специальности «Профессиональное

обучение». 22,2% опрошенных применяют искусственный интеллект ежедневно, 55 % – несколько раз в неделю. Наиболее часто обучающиеся используют Яндекс Алису и Deepseek (80 % и 65 % соответственно). Более 80 % респондентов активно используют технологии искусственного интеллекта при выполнении домашних заданий, рефератов и курсовых работ.

Вместе с тем студенты отметили, что сложным является правильная формулировка запроса, от точности которого зависит конечный результат. Безусловно, проблемой является низкая достоверность информации. Так, при составлении списка литературы к курсовой работе с помощью технологий искусственного интеллекта, ребята сталкивались с тем, что большая часть подобранных источников не существует в действительности.

Значимой проблемой также является формирование зависимости, когда студенты утрачивают способность к самостоятельному анализу.

Считаем, что современные технологии использовать необходимо, поскольку мы живем в информационном обществе. Однако они должны выступать в качестве вспомогательных инструментов для подбора источниковой базы с последующей проверкой, для поиска противоречий, выявления слабых мест в собственной логике, генерации идей. Таким искусственный интеллект становится не заменителем мышления, а тренажёром и помощником.

Неройсети как инструмент имеют достоинства: они могут экономить время, генерировать идеи, использоваться при решении сложных задач, при анализе данных, снижают вероятность допущения ошибок и т.д. Однако есть и недостатки. Основным, на наш взгляд, является все возрастающая зависимость от компьютера, когда человек отвыкает от сложной аналитической работы, перестает думать, развиваться. В неумелых руках студентов искусственный интеллект превращается в своеобразный костыль, который не только не помогает, но и мешает интеллектуальному развитию личности.

Библиографический список

1. Вагаева О. А., Ликсина Е. В., Галимуллина Н. М. Проблемы и перспективы использования искусственного интеллекта в процессе написания выпускных квалификационных работ // ЦИТИСЭ: электронный рецензируемый научный журнал. – 2025. № 1 (43). – С. 623–639.
2. Кащук С. М. Искусственный интеллект в образовании: чего опасаться, что использовать? // Общество: социология, психология, педагогика. 2024. № 8(124). С. 44–49.
3. Ялик М., Холмс У. Искусственный интеллект в образовании: Перспективы и проблемы для преподавания и обучения. М.: Альпина ПРО, 2021. – 240 с.

© Вагаева О. А., Серова С. М., Карпухина М. А., 2026

УДК 378.1

ТАЙНЫ ВИЗУАЛЬНЫХ ЭФФЕКТОВ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФОРМ В ДИЗАЙНЕ ИНТЕРЬЕРА

EDN IZADFG

С. Ю. Варлашина *Кандидат педагогических наук, преподаватель, ORCID 0009-0001-8066-9267, e-mail: varlashina-svetlana@mail.ru,*
Е. Ю. Педченко *преподаватель, ORCID 0009-0009-2496-4684, e-mail: bffgv@yandex.ru,*
А. С. Медведева *студент, e-mail: medvedeva.alina@list.ru,*
Пензенский колледж транспортных технологий, г. Пенза, Россия

THE SECRETS OF VISUAL EFFECTS OF GEOMETRIC SHAPES IN INTERIOR DESIGN

S. Yu. Varlashina *Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer,*
E. Yu. Pedchenko *Lecturer,*
A. S. Medvedeva *Student,*
Penza College of Transport Technologies, Penza, Russia

Abstract. Geometric illusions create rich opportunities for designers, artists, photographers, and fashion designers. However, engineers and mathematicians need to be careful with their drawings and support the "obvious" with precise calculations. It is important to remember that our visual estimates of geometric real-world quantities are highly influenced by the nature and background of the image. The errors that can result from optical illusions can be quite significant.

Keywords: optical and geometric illusions; perception of spatial forms; interior design; computer interior modeling programs.

На протяжении всей истории люди сталкивались с оптическими иллюзиями того или иного рода. Когда множество геометрических фигур и их комбинация, обманывающие зрение и ум, были впервые замечены, они стали волновать воображение людей. С давних пор люди не только поражаются обманам зрения и забавляются зрительными иллюзиями, но и сознательно используют их в своей практической деятельности.

Связь различных ощущений при восприятии конкретной формы приводит к тому, что мы наделяем эту форму такими качествами и свойствами, которые, по сути, ей не принадлежат.

Например, острые и тупые углы. Угол – зрительная характеристика пространства. Острый или тупой – качества, привнесенные ассоциативно, на основе осязательных ощущений. Острыми или тупыми могут быть режущие предметы. Острый угол – это эмоциональная, образно-ассоциативная характеристика пространства.

Восприятие линии как простейшей, образующей любую форму, также ассоциативно. Различные линии вызывают у нас различные эмоциональные ощущения. Рассмотрим это конкретнее (см. рис. 1).

Вертикальная линия вызывает ощущение активного стремления вверх. (Ассоциации: полет ракеты, струя фонтана, стоящее дерево и т. д.).

Горизонталь по сравнению с вертикалью производит впечатление слабого, пассивного движения, а то и вовсе покоя (линия горизонта, движение поезда параллельно картинной плоскости и т. д.).

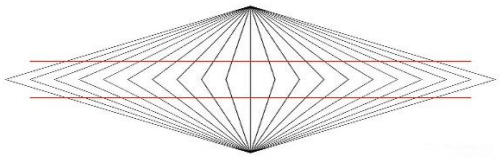


Рис. 1. **Искажение геометрии фигур**

Говоря об ощущении движения, вызванном прямой линией, следует подчеркнуть, что характер этого движения равномерный. Объясняется это просто: глаз человека, не встречая препятствий, без труда скользит по прямой линии.

Овал образован кривой замкнутой линией. Эта фигура напоминает круг, однако восприятие ее отличается от восприятия круга. Овал образован несколькими дугами различной величины. Восприятию плавной большой дуги сопутствует ощущение динамики, интенсивного движения. Перенос внимания на дугу меньшего радиуса изменяет характер восприятия. Ощущение быстрого движения сменяется ощущением замедленного движения и, наконец, статики. Овал, таким образом, воспринимается как нечто беспокойное, дышащее, неуравновешенное, в целом – динамичное (см. рис. 2).

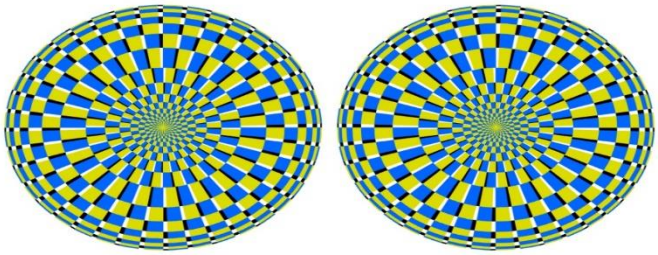


Рис. 2. **Иллюзии движения**

В реальном пространстве в «чистом» виде линии и геометрические фигуры практически не встречаются. Однако мы можем проследить ту или иную конфигурацию этих линий или фигур в контуре любого предмета либо в его конструкционной основе.

Рассмотрев многообразие геометрических иллюзий и раскрыв секреты их восприятия, нас заинтересовала тема применения геометрических иллюзий в дизайне интерьера. Мы решили поэкспериментировать с дизайном комнаты, применяя «секреты геометрии».

Практическая часть нашей работы заключалась в том, что на основе оптико-геометрических иллюзий с помощью специальных программных средств, я разработала дизайн своей комнаты, отвечающий наперед заданным геометрическим иллюзиям.

Поэкспериментировав с дизайном комнаты с помощью специализированных программных средств, мы решили дать некоторые рекомендации, которые помогут при создании жилых помещений:

1. Светлое, кажется, больше. Добавить яркость интерьеру можно с помощью аксессуаров. Орнамент из вертикальных и горизонтальных полос расширит пространство. Картина с уходящим в глубину узором, стена с неровными полосами – эти иллюзии заберут внимание на себя.

2. 3D обои и 3D полы сейчас на пике популярности. Они оказывают влияние на восприятие пространства.

3. Изображение иллюзий – отличный вариант для того, чтобы создать интересный и необычный интерьер. Картина, постер, ковер, в которых скрыта иллюзия, станут не только украшением комнаты, но и развлечением для гостей.

4. Для оформление больших по площади помещений можно использовать «висящие» в воздухе кубы, шары, трапеции, картины с объемным изображением искривленных поверхностей.

Следовательно, с одной стороны, изображение должно обладать достаточной наглядностью. В другом случае изображение должно быть, в первую очередь, геометрически равноценно оригиналу, оно должно давать полную геометрическую и размерную характеристику изображаемого предмета.

Библиографический список

1. Рутерсвард О. Невозможные фигуры. – М.: Стройиздат, 2021.
2. Дёмин П. Физические эксперименты и психологические иллюзии. – М., 2024.
3. Шиффман Х. Чувство и восприятие. – СПб., 2023.
4. Розин В. М. Перспектива в геометрии и живописи. – М., 2022.
5. Франческа П. О живописной перспективе. – Энциклопедия, 2025.
6. Зрительные иллюзии и феномены [Электронный ресурс]. – URL: http://www.illusion.turist.by/main/index/index.php.

© Варлашина С. Ю., Педченко Е. Ю., Медведева А. С., 2026

УДК 37.02:159.953

ВИЗУАЛЬНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: КАК ИНФОГРАФИКА И МЕМЫ ПОМОГАЮТ ЗАПОМИНАТЬ СЛОЖНЫЕ ТЕРМИНЫ

EDN TWALIL

Д. З. Верещагина *Ассистент, ORCID 0000-0003-0183-5950, e-mail: vediza@mail.ru,*
Е. С. Климова **П. Н. Крючкова** *студенты, e-mail: klim2007es@mail.ru , e-mail: pol1na322@yandex.ru, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

VISUAL COMMUNICATION IN EDUCATION: HOW INFOGRAPHICS AND MEMES HELP MEMORIZE COMPLEX TERMS

D. Z. Vereshchagina *Assistant,*
E. S. Klimova *Students,*
P. N. Kryuchkova *Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. This article addresses the challenge of adapting educational content to the cognitive characteristics of Generation Z and Generation Alpha students amidst information overload. It examines the declining effectiveness of traditional academic texts and substantiates the didactic potential of visual formats, such as infographics and memes.

Keywords: students; generation Z; fragmented thinking; infographics; memes; digital didactics; visualization of educational content.

Образовательная среда за последние годы сильно изменилась, и эти изменения диктуют новые правила. Поколения Z и Alpha мыслят клипово – они выросли в визуально насыщенной среде, где информация подаётся коротко, ярко и быстро. Академический язык, особенно на начальных этапах изучения дисциплин, вызывает у них когнитивное сопротивление. Это не значит, что они не способны к сложному мышлению, просто форма подачи материала перестала соответствовать их привычному способу восприятия.

По оценкам исследователей, современный студент сталкивается примерно с пятикратным увеличением объёма информации по сравнению со своим сверстником двадцатилетней давности. В таких условиях мозг вынужден фильтровать и отбрасывать лишнее, и в первую очередь страдает сложный, абстрактный материал. Именно здесь инфографика и мемы превращаются из простых иллюстраций в полноценные инструменты, снижающие когнитивную нагрузку. Они работают как мостики между научным понятием и повседневным опытом.

Теоретическое обоснование этому дают работы Аллана Пайвио и Ричарда Мейера. Пайвио в своей модели двойного кодирования показал, что вербальная и визуальная информация обрабатываются разными каналами, и когда мы задействуем оба, рабочая память не перегружается. Мейер добавил к этому, что сложный материал усваивается эффективнее, если он представлен в виде связанных между собой визуальных образов. А эмоциональный отклик, который даёт мем – ирония, узнавание, улыбка, – создаёт более глубокий след в долговременной памяти. Получается, что визуализация работает не только на понимание, но и на удержание материала.

Инфографика – это способ перевода хаотичного массива данных в компактную, визуально-логическую форму. В образовательном контексте она выполняет не столько декоративную, сколько дидактическую функцию.

В работе со сложными терминами инфографика решает сразу три задачи. Первая – сжатие информации. Она работает как конспект-схема: за счёт пространственного расположения элементов становятся видны связи между понятиями, и длинный текст заменяется компактным рисунком со стрелками и блоками. Вторая задача – создание визуальной метафоры. Классический пример: митохондрию традиционно изображают как «энергетическую станцию клетки» с проводами и дымом. Этот образ цепляется за что-то знакомое и обеспечивает быстрое запоминание функции объекта. Третья задача – активация метода локусов, или «дворца памяти». Когда элементы расположены в определённом порядке – важное слева, второстепенное справа, причины сверху, следствия снизу, – обучающийся автоматически выстраивает иерархию и последовательность, даже не замечая этого.

Еще одним инструментом для эффективного запоминания информации являются мемы. На первый взгляд кажется, что это несерьёзно, и к образованию они имеют мало отношения. Но на самом деле мем – это не просто баловство. Это единица культурной информации, которая способна быстро и вирусно распространяться. И её образовательный потенциал парадоксален: снижая порог входа через юмор, мем одновременно формирует устойчивую ассоциативную связь с термином.

В основе работы мема лежат два психологических механизма. Первый– снятие тревожности. Когда студент видит знакомый мемный шаблон – грустного кота, задумчивого персонажа или смешную ситуацию, он улыбается, и страх перед сложным термином уходит ещё до того, как он начал его разбирать. Второй механизм – когнитивный конфликт. Неожиданное сочетание шуточного образа и строгого научного содержания активирует внимание. Мозг на секунду зависает, удивляется и именно этот момент запоминается лучше всего.

С целью оценки сравнительной эффективности текстового и визуального форматов объяснения учебного материала было проведено исследование, в котором приняли участие 20 студентов первого курса направления «Профессиональное обучение (по отраслям)». С помощью случайного распределения, не учитывавшего успеваемость или иные характеристики, были сформированы две равные по численности группы – по 10 человек в каждой.

Первой группе выдавался текст, излагающий содержание закона убывающей предельной производительности; задание формулировалось как самостоятельное чтение с повторением до достижения полного понимания, после чего участник должен был сообщить о готовности к тестированию. Никаких дополнительных пояснений или наглядных материалов не предусматривалось.

Второй группе текст не предоставлялся, вместо него демонстрировалась инфографика, визуально раскрывающая тот же закон. Инфографический материал включал классический график с кривыми предельного продукта (MP) и среднего продукта (AP), на котором отчётливо выделялись три фазы – рост, снижение и переход величины MP в отрицательную область, а также визуальную метафору: изображение поля с работниками, где четверо эффективно взаимодействуют, пятый ещё справляется, но начинает создавать помехи, а шестой вызывает толкотню и падение общей производительности. Задача для второй группы была аналогичной по цели – изучить содержание, после чего заявить о готовности к тестированию. Перед началом работы фиксировалось время, затраченное каждым участником на под-

готовку. По завершении этапа изучения обе группы выполняли одинаковый тест из шести вопросов с выбором одного правильного ответа.

Сравнение временных затрат показало, что участники, читавшие текст, тратили на подготовку от 6 до 8 минут, тогда как работавшие с инфографикой затрачивали от 2,5 до 4 минут, то есть приблизительно вдвое меньше. Различие в усвоении материала оказалось не менее выраженным. Средний балл в группе читателей составил 4,2 из 6 возможных, что соответствует правильным ответам в среднем на 4–5 вопросов; ошибки концентрировались преимущественно в заданиях, касавшихся технического прогресса и формы кривых. В группе визуалов средний балл достиг 5,3, причём наиболее заметное превосходство наблюдалось именно в вопросах, связанных с формой кривых и определением краткосрочного периода. Таким образом, визуальный формат продемонстрировал более высокую эффективность сразу по двум измеряемым параметрам: скорость подготовки возросла в два раза, а точность ответов увеличилась на 26 % относительно текстового условия.

Полученные результаты позволяют предположить, что инфографика, особенно в сочетании с визуальными метафорами, способна существенно повысить эффективность освоения экономических законов, предполагающих графический анализ, в студенческой аудитории с выраженной привычкой к визуальному восприятию. Вместе с тем необходимо учитывать и ограничения этого инструмента. Основной риск использования инфографики заключается в избыточном усложнении, или «визуальном шуме»: перегруженность элементами сводит на нет преимущества наглядности и может затруднить понимание. Кроме того, для предельно абстрактных понятий, подобных философской категории «экзистенция», создание ясной и содержательной инфографики оказывается крайне затруднительным.

Отдельного внимания заслуживают риски, сопровождающие применение мемов как дидактических единиц. Здесь на первый план выходит смысловая профанация, когда обучающийся запоминает шутку, а не сам термин, а также быстрое устаревание мемного шаблона, который может утратить узнаваемость уже через полгода-год. Существенна и культурная зависимость мемов: образ, понятный и уместный для одной аудитории, способен оказаться непонятным или даже неуместным для другой. Перечисленные ограничения указывают на то, что визуальные форматы не могут полностью заменить текстовые определения, а должны использоваться как дополняющие их когнитивные инструменты.

Проведённый эксперимент подтверждает, что инфографика, объединяющая строгую графическую модель и предметную метафору, позволяет значимо сократить время изучения и улучшить качество усвоения учебного материала по сравнению с изолированным текстом. Инфографика задействует логику, пространственное мышление и структурированное представление, тогда как мем опирается на эмоциональный отклик, узнавание и культурный контекст. Современная дидактика всё чаще рассматривает мем не как развлекательное включение, а как полноценную учебную единицу. Интеграция текста, инфографики и мемов, реализованная с учётом их когнитивных механизмов и ограничений, открывает путь к более гибким и эффективным педагогическим решениям.

Библиографический список

1. Голуб О. Ю., Сергеева М. Г. Инфографика как способ визуализации учебной информации // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 87–90.
2. Докука С. В. Интернет-мемы как средство обучения: постановка проблемы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2019. – Т. 19, № 1. – С. 40–49.
3. Мейер Р. Мультимедийное обучение / пер. с англ. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 320 с.

4. Никулова Г. А., Подобных А. В. Инфографика в образовании: возможности и перспективы // Образовательные технологии и общество. – 2022. – Т. 19, № 4. – С. 411–422.

© Верещагина Д. З., Климова Е. С., Крючкова П. Н., 2026

УДК 373.6

КАК ВЫЯВИТЬ КОД PYTHON, НАПИСАННЫЙ НЕЙРОСЕТЬЮ?

EDN TWCBVG

Д. З. Верещагина *Ассистент, ORCID 0000-0003-0183-5950, e-mail: vediza@mail.ru,*

И. С. Щелчков *студент, e-mail:ivanshelk606@gmail.com , Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

HOW CAN YOU IDENTIFY PYTHON CODE WRITTEN BY A NEURAL NETWORK?

D. Z. Vereshchagina *Assistant,*

I. S. Shchelchkov *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article examines the issue of identifying program code generated by neural network models within the context of the educational process in computer science and programming courses.

Keywords: programming education; generative neural networks; artificial intelligence in education; automatic code generation; comprehension assessment; pedagogical monitoring.

В условиях стремительного развития технологий искусственного интеллекта генеративные языковые модели обрели способность создавать программный код, сопоставимый по качеству и объёму с результатами труда квалифицированного разработчика. В профессиональной среде подобные инструменты стали рутинным элементом производственного процесса, однако их внедрение в образовательную практику порождает диагностическую проблему.

Преподаватели дисциплин, связанных с информатикой и программированием, всё чаще сталкиваются с неявным, но принципиальным вопросом: каким образом определить, является ли представленное студентом решение продуктом самостоятельной интеллектуальной деятельности или механически воспроизведённым ответом генеративной модели. Глубинная суть проблемы кроется не в факте использования технологии, а в её влиянии на качество усвоения материала [1].

Педагогическая задача, таким образом, состоит не в обнаружении факта обращения к искусственному интеллекту, а в своевременной идентификации ситуаций, когда внешняя успешность маскирует отсутствие понимания.

В качестве иллюстрации рассмотрим стандартную учебную задачу на языке программирования Python проверки натурального числа на простоту. Решение, характерное для генеративной модели, часто представляет собой функцию с избыточно детализированным именем, например, проверяющую делимость перебором всех целых чисел от двух до самого числа без учёта очевидных оптимизаций.

Такой код корректен, но отличается наивностью алгоритма и лексической громоздкостью. Напротив, решение, типичное для компетентного обучающегося, обычно содержит лаконичное имя функции с аннотациями типов, предварительные проверки для частных случаев (равенство двум или трём, чётность, кратность трём), а основной цикл организуется с шагом, кратным шести, и ограничивается целочисленным квадратным корнем из проверяемого значения; дополнительно применяется встро-

енная функция all, что свидетельствует о владении идиоматикой языка и математической основой алгоритма. Данный контраст служит отправной точкой для выделения ряда обобщённых признаков, совокупность которых может указывать на неподтверждённое авторство.

Первый признак заключается в чрезмерно подробном комментировании. Нейросеть склонна сопровождать очевидные операции пояснениями, такими как «увеличиваем счётчик» при инкременте переменной, что несвойственно работе человека, который оставляет комментарии лишь для нетривиальных фрагментов логики.

Вторым индикатором выступает неоправданно абстрактная или избыточная семантика имён: модель тяготеет к универсальным идентификаторам вроде *temp, data* или *value*, а также к многословным конструкциям там, где общеприняты краткие формы; например, функция проверки простоты получает имя *is_prime_number* вместо устоявшегося *is_prime*.

Третий признак связан с шаблонной академичностью структуры: для машинного кода характерны развёрнутые циклы с явными индексами, избегание генераторов списков и функциональных конструкций *any* или *all*, предпочтение императивного стиля, лишённого выразительных средств языка.

Четвёртый индикатор – отсутствие обработки граничных условий. Сгенерированное решение нередко игнорирует необходимость очистки входных данных от пробельных символов, не предусматривает корректного открытия и закрытия файловых дескрипторов, не выполняет проверку на пустые или некорректные значения, работая исключительно в стерильных предпосылках.

Пятый маркер – избыточная осторожность, проявляющаяся в появлении блоков *try-except* для ситуаций, в которых исключения принципиально невозможны, или в многократных проверках на *None* там, где тип переменной однозначно исключает неопределённое состояние. Подобный код лишён характерных для человеческого почерка прагматичных упрощений и так называемых «грязных» приёмов [3].

Для комплексной оценки ситуации педагогу целесообразно иметь представление о наиболее распространённых инструментах, фигурирующих в студенческой среде, поскольку стиль генерируемого кода отчасти коррелирует с исходной моделью. Модель ChatGPT, будучи наиболее популярной, оставляет узнаваемый почерк: развёрнутые идентификаторы, многословные комментарии и дублирующие проверки. Инструмент GitHub Copilot, интегрированный в среды разработки, склонен генерировать более лаконичный код, имитирующий манеру среднего разработчика. Модель Claude 3.5 Sonnet при грамотно составленном запросе способна создавать решения, практически неотличимые от написанных человеком. Специализированная модель DeepSeek-Coder нередко выдаёт подчёркнуто учебные, структурированные решения с явной дидактической окраской. Среда Cursor как современная IDE с встроенным искусственным интеллектом порождает код, стиль которого сильно варьируется в зависимости от формулировки задания самим студентом. Однако важно осознавать, что любая из перечисленных систем при целенаправленно сконструированном промпте способна скрыть типовые машинные маркеры, имитируя любой заданный стиль [2].

Таким образом, изложенные признаки не образуют автоматического классификатора, позволяющего с гарантией определить происхождение программного кода. Надёжная дифференциация машинной генерации и самостоятельной работы в образовательном процессе на сегодняшний день достигается только одним способом – прямым профессиональным диалогом с автором решения. Соответственно, центральной задачей преподавателя становится не выявление факта использова-

ния технологии, а педагогическая диагностика реального уровня понимания материала, в которой признаки автоматической генерации выполняют лишь вспомогательную сигнальную функцию.

Библиографический список

1. Лужнова Н. В. Искусственный интеллект в образовании: направления применения и риски / Н. В. Лужнова, О. Н. Ткаченко // Информационное общество. – 2023. – № 4. – С. 45–53.
2. Сафуанов Р. М. Генеративные нейросети в образовательной практике: угрозы академической честности и пути их минимизации / Р. М. Сафуанов, А. Д. Хакимова // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. – С. 112–125.
3. Черткова Е. А. Обнаружение компьютерного плагиата в исходном коде программ: методы и инструменты / Е. А. Черткова, А. А. Вишнеков // Вестник компьютерных и информационных технологий. – 2021. – № 9. – С. 30–38.

© Верещагина Д. З., Щелчков И. С., 2026

УДК 378

АНАЛИЗ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

EDN UMQFDY

Ю. А. Дианова *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-9763-6480, e-mail:@dianova@penzgtu.ru,*

Г. А. Красильников *студент, e-mail: 12r5y57@gmail.com, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

ANALYSIS OF NEW INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Yu. A. Dianova *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

G. A. Krasilnikov *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. This article examines the role of information and communication technologies (ICT) as a key factor in the development of innovative processes in the field of education informatization. The author analyzes modern digital tools, learning management platforms, and big data technologies that transform the educational environment. Special attention is paid to the problems and prospects of introducing ICT into the educational process at the university level.

Keywords: information and communication technologies; innovations; informatization of education; digital educational environment; e-learning.

Современный этап развития общества характеризуется всеобщей цифровой трансформацией, которая затрагивает все сферы человеческой деятельности, и образование не является исключением. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) выступают не просто инструментом, а фундаментальным драйвером инноваций в сфере информатизации образования. В этих условиях перед высшей школой стоит задача не только внедрения новых технических средств, но и пересмотра содержания, методов и организационных форм обучения [3, с. 45].

Актуальность обращения к данной теме обусловлена стремительным развитием цифровых платформ, систем управления обучением (LMS), технологий искусственного интеллекта и больших данных, которые открывают принципиально новые возможности для персонализации образовательного процесса, повышения его эффективности и доступности. Цель данной статьи – выявить ключевые направления влияния ИКТ на инновации в сфере информатизации образования и определить перспективные векторы их развития.

Одним из главных направлений инноваций в сфере информатизации является повсеместное внедрение электронной образовательной среды (ЭОС). В российских университетах, включая Пензенский государственный технологический университет, активно используются такие платформы, как Moodle, Google Classroom, а также собственные разработки. ЭОС позволяет интегрировать учебные материалы, системы тестирования, форумы и вебинары в единое пространство, обеспечивая непрерывный доступ к образовательным ресурсам для студентов очной, заочной и дистанционной форм обучения.

Кроме того, значительным инновационным потенциалом обладают технологии смешанного обучения (blended learning). Сочетание аудиторной работы с онлайн-активностями способствует формированию у обучающихся навыков самоорганизации, критического мышления и информационной культуры. Как показывает практика, использование перевернутого класса (flipped classroom), при котором студенты самостоятельно осваивают теоретический материал дома, а на занятиях выполняют практические задания под руководством преподавателя, повышает вовлеченность и академическую успеваемость [4, с. 112].

Не менее важным инновационным направлением является применение средств визуализации данных и симуляционного моделирования. В профессиональной подготовке, например, инженеров и ИТ-специалистов, использование виртуальных лабораторий и тренажеров позволяет проводить эксперименты, которые были бы невозможны или дороги в реальных условиях. Это напрямую коррелирует с задачами информатизации, заявленными в программах цифровой экономики РФ.

Вместе с тем, анализ реальной практики вузов выявляет ряд проблем, сдерживающих полную реализацию потенциала ИКТ. К ним относятся:

1. Недостаточный уровень цифровой компетентности части преподавателей, особенно старшего поколения, что требует системного повышения квалификации.

2. Неравномерность материально-технического обеспечения, включая скорость интернета и наличие современного оборудования в аудиториях.

3. Отсутствие единых стандартов качества электронных учебных курсов, что приводит к их неоднородности.

4. Риск усиления информационной перегрузки студентов при нерациональном использовании цифровых инструментов.

Авторское исследование, проведенное на базе факультета автоматизированных информационных технологий (опрошено 85 студентов), показало, что 78 % респондентов отмечают положительное влияние ИКТ на удобство получения материалов, однако 22 % указывают на частое дублирование информации в разных системах, что снижает эффективность работы.

Перспективы дальнейшего развития инноваций в сфере информатизации образования связаны с внедрением технологий искусственного интеллекта (ИИ). ИИ уже сегодня используется для адаптивных систем обучения, автоматической проверки заданий, анализа успеваемости и прогнозирования рисков отчисления.

Также большие надежды возлагаются на технологию цифровых двойников (digital twins) образовательных процессов, которая позволит моделировать и оптимизировать учебные траектории.

Большое значение имеет и развитие открытых образовательных ресурсов (ООР) и массовых открытых онлайн-курсов (МООК). Они снимают географические и институциональные барьеры, предоставляя равный доступ к качественному контенту ведущих университетов мира. При этом важнейшей задачей остается интеграция таких курсов в основные образовательные программы с перезачетом кредитов и признанием результатов обучения [1, с. 68].

Таким образом, ИКТ действительно выступают драйвером инноваций в сфере информатизации образования, обеспечивая переход от традиционной модели «знание-трансляция» к модели «обучение через исследование и сотрудничество» в цифровой среде. Для успешной реализации этого перехода необходима согласованная политика на уровне вузов, включающая: модернизацию инфраструктуры; системное повышение квалификации преподавателей в области цифровой дидактики; разработку и внедрение внутривузовских стандартов качества электронных курсов; а также активное использование международного опыта и сотрудничества.

Только при комплексном решении данных задач информатизация образования на основе ИКТ сможет в полной мере реализовать свой инновационный потенциал, обеспечив подготовку конкурентоспособных кадров для цифровой экономики. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка методики оценки эффективности интеграции конкретных ИКТ-решений (блокчейн для верификации образовательных достижений, ИИ-тьюторы, геймификация) в учебный процесс вуза.

Библиографический список

1. Блинов В. И., Дулинов М. В., Есенина Е. Ю. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 2 (45). – С. 63–73.
2. Сергеева С. В., Вагаева О. А. Информационно-коммуникационные технологии в профессиональном образовании: теоретико-прикладные аспекты. – Пенза: Изд-во ПензГТУ, 2020. – 186 с.
3. Соколова А. Н. Цифровая компетентность преподавателя вуза: структура и условия формирования // Педагогика и психология профессионального образования. – 2023. – № 4. – С. 44–51.
4. Щенников С. А., Теслинов А. Г. Открытое образование и инновации в учебном процессе // Высшее образование в России. – 2022. – № 6. – С. 108–119.

© Дианова Ю. А., Красильников Г. А., 2026

УДК 331.108

ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА

EDN VVTISL

Е. В. Ликсина

Кандидат педагогических наук, доцент,
ORCID 0000-0001-8472-1785,
e-mail: lev330@yandex.ru,

А. В. Животков

магистрант,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

TECHNOLOGIES FOR CREATING AN ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE

E. V. Liksina

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,

A. V. Zhivotkov

Master's Student,
Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract. The article examines the process of developing electronic educational resources in the context of digitalization of the educational space, presents a two-stage creation model (preparatory stage and layout stage), and reveals the key actions implemented at each stage.

Keywords: development of electronic educational resources; two-stage model.

В современных условиях цифровизации образовательного пространства разработка электронных образовательных ресурсов (ЭОР) выступает одним из ключевых направлений совершенствования учебного процесса, обеспечивая реализацию компетентностного подхода и повышение эффективности освоения учебных дисциплин.

Согласно исследованиям Овчинниковой Е. В., Чискидова С. В. и Павличевой Е. Н., процесс создания ЭОР целесообразно структурировать на два основополагающих этапа – подготовительный и этап компоновки, каждый из которых предполагает реализацию комплекса организационно-методических и технологических мероприятий, ориентированных на формирование дидактически обоснованного и технически реализуемого образовательного продукта [1].

На первом этапе (подготовительном) производится:

- подбор источников и формирование основного содержания;
- структуризация материала и разработка оглавления или сценария;
- переработка текста и формирование основных разделов;
- выбор, создание и обработка материала для мультимедийного воплощения.

На втором этапе производится компоновка (сборка в единое целое) всех отобранных и разработанных частей ЭОР (информационных, обучающих, контролирующих) для предъявления обучающимся в соответствии с задуманным автором сценарием.

Содержание ЭОР должно соответствовать уровню получаемого образования. В настоящее время разработка ЭОР должна быть ориентирована на получение заданных программой дисциплины компетенций. На подготовительном этапе ведется подбор или разработка исходных материалов для ЭОР (текстов, графических иллюстраций, анимационных, аудио и ви-

деофрагментов и т.д.), включая разработку или приобретение, при необходимости, пакетов учебных прикладных программ. На этом этапе обычно используют программные средства общего назначения: текстовые и графические редакторы, аниматоры, программы оцифровки аудио/видео, инструментальные среды программирования и т.п.

В структуре ЭОР принято выделять введение и основную часть, которая состоит из разделов, глав, тем. Введение является важным элементом ЭОР, поскольку в нем обосновывается актуальность данного ЭОР и определяется уровень образования и аудитория на которые рассчитан данный ресурс. При формировании содержания рекомендуется его разделить на две части: основную часть, обязательную для изучения, и дополнительную – вариативную, для углубленного изучения материала, расширения кругозора, повышения мотивации. Обязательными разделами являются: глоссарий, список литературы и Интернет-источников.

На втором этапе компоновку электронных материалов в ЭОР можно осуществить путем прямого программирования сценария обучения на каком-либо алгоритмическом языке: Бейсик, Паскаль, СИ, Java и т.п. В этом случае роль навигатора в процессе обучения выполняет сценарий, в то время как при использовании только HTML эту роль, как и в традиционных учебниках, выполняет оглавление. Использование программирования позволяет реализовать практически любые дидактические методики автора и разработчиков. Однако этому подходу присущи и существенные недостатки, такие как:

- высокая трудоемкость процесса разработки ЭОР;
- необходимость привлечения профессиональных программистов;
- невозможность внесения изменений без привлечения программистов;
- существенная зависимость дидактического качества сценария обучения от педагогической квалификации разработчиков.

Альтернативным путем для компоновки учебного материала ЭОР является использование инструментальных программных комплексов, которые можно разделить на две группы – программные средства общего или специального назначения. К первой группе можно отнести программы PowerPoint, Adobe Acrobat и ряд других. Однако возможности пакетов программ общего назначения ограничены с точки зрения создания функционально полноценных ЭОР.

Программными инструментальными средствами создания ЭОР являются так называемые авторские системы (от англ. Authoring System), которые определяются как комплекс инструментальных программ, предназначенный для создания и эксплуатации ЭОР [2].

Современные авторские системы позволяют разрабатывать ЭОР из различных мультимедиа компонентов: гипертекстов, статических и анимированных изображений, видео и аудиоклипов, готовых программных модулей. Более того, некоторые авторские системы имеют собственные встроенные текстовые и графические редакторы, аниматоры, средства подготовки имитационных и математических моделей.

Но главное отличие авторских систем от программного инструментария общего назначения – наличие типовых шаблонов, реализующих различные виды учебной работы, в частности сценарии компьютерного тренинга и контроля. Такие системы не требуют знания языков программирования для подготовки ЭОР, что позволяет работать с ними обычным преподавателям. Некоторые их них имеют свой встроенный язык, что сужает круг потенциальных пользователей, хотя и предоставляет разработчикам ЭОР больше простора для реализации различных дидактических идей.

При этом содержание ЭОР должно строго соответствовать уровню образова-

ния и быть нацелено на формирование компетенций, предусмотренных рабочей программой дисциплины, что обусловливает необходимость тщательной проработки как содержательной, так и инструментальной составляющей ресурса на всех стадиях его разработки.

Библиографический список

1. Любимова Е. М. Анализ требований к электронным образовательным ресурсам [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/ n/analiz-trebovaniy-k-elektronnym-obrazovatelnym-resursam/viewer.
2. Овчинникова Е. В., Чискидов С. В., Павличева Е. Н. Подходы к разработке и применению интерактивных образовательных модулей в вузе [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ podhody-k-razrabotke-i-primeneniyu-interaktivnyh-obrazovatelnyh-moduley-v-vuze/viewer

© Ликсина Е. В., Животков А. В., 2026

УДК 378.1

ВАЙБ-КОДИНГ С QWEN

EDN UQZUMH

Е. В. Ликсина *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0001-8472-1785, e-mail: lev330@yandex.ru,*
К. К. Лукьянова *студенты,*
Б. И. Севрюк *Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

VIBER CODING WITH QWEN

E. V. Liksina *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
K. K. Lukyanova *Students,*
B. I. Sevryuk *Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article discusses "wave coding" as a relevant software development methodology that involves generating source code using large language models based on a natural language description of a task.
Keywords: vibe coding; code generation; artificial intelligence.

В последнее время все более актуальным становится инновационный подход к программной разработке – вайб-кодинг. Он предполагает делегирование генерации исходного кода системам искусственного интеллекта [1]. С начала 2025 года наблюдается существенный рост востребованности этого навыка на рынке труда. Это влияет на требования к подготовке ИТ-специалистов. Разработчик превращается из автора каждой строки кода в архитектора и редактора, который направляет ИИ и проверяет результат.

Вайб-кодинг – это метод программирования, при котором код генерируется с помощью больших языковых моделей (LLM) и искусственного интеллекта на основе описания задачи на естественном языке [2].

Процесс вайб-кодинга включает четыре основных этапа. На первом этапе формулируется задача. Разработчик описывает проблему или желаемую функциональность простыми словами. Например, «Создай функцию для валидации электронной почты» или «Напиши компонент для карточки товара». В некоторых случаях запрос может надиктовываться голосом через инструменты распознавания речи.

На втором этапе происходит генерация кода. ИИ-ассистент (LLM-модель) анализирует запрос и предлагает рабочий вариант кода на выбранном языке программирования.

На третьем этапе осуществляется проверка и доработка кода. Полученный код тестируется, выявляются ошибки и неточности. Разработчик даёт уточняющие указания, нейросеть предлагает новые варианты – интеграции повторяются до достижения нужного результата.

На последнем этапе готовый код адаптируется под контекст проекта и встраивается в общую кодовую базу.

Вайб-кодинг особенно эффективен для быстрого создания прототипов. По данным Y Combinator, в 2025 году 25 % стартапов в их зимнем наборе имели кодовую базу, на 95 % сгенерированную ИИ. Это радикально ускоряет выход на рынок и проверку гипотез [1].

Также вайб-кодинг позволяет автоматизировать рутинные задачи, такие как парсинг данных, создание форм, настройка маршрутов, написание одноразовых скриптов. Мгновенная обратная связь от нейросети помогает быстрее понять принципы работы конструкций, синтаксиса и паттернов программирования. Кроме того, с помощью нейросетей можно тестировать незнакомые библиотеки или языки без глубокого погружения в документацию.

Разработчики выделяют следующие преимущества технологии вайб-кодинга:

- ускорение разработки, автоматизация рутинных операций сокращает время в разы;
- снижение когнитивной нагрузки, благодаря чему можно сосредоточиться на логике задачи, а не на синтаксисе;
- уменьшение числа банальных ошибок, ИИ редко допускает опечатки или пропущенные скобки;
- доступность для начинающих, нейросеть даёт подсказки и примеры;
- быстрые итерации, идея доводится до рабочего состояния за короткое время.

Одновременно с преимуществами обнаруживаются и ряд недостатков этой технологии. Сгенерированный код не всегда оптимален, он может быть избыточным, медленным или не соответствовать стандартам проекта. Разработчик может не до конца понимать логику ИИ-сгенерированного кода, поэтому возникает риск скрытых ошибок и уязвимостей. Нельзя обойти вниманием и зависимость от интернета и платных сервисов, что вызывает определенные ограничения. А для сложных систем требуется глубокое понимание архитектуры. Особое место занимают «галлюцинации» ИИ. Модель может предложить неработающее или некорректное решение.

Важно понимать, что вайб-кодинг не заменяет программирование, а меняет роль разработчика. Даже при использовании ИИ нужно уметь читать код, находить ошибки, понимать архитектуру и тестировать решения. Для продакшен-кода критически важны надёжность и сопровождаемость. В этом случае вайб-кодинг требует строгого ревью и доработки.

Одним из инструментов, применяемых в процессе вайб-кодинга является Qwen CLI. Это инструмент командной строки, адаптированный от Google Gemini CLI и оптимизированный специально для языковой модели Qwen3-Coder-480B-A35B-Instruct. Он позволяет разработчикам взаимодействовать с ИИ напрямую из терминала, без необходимости переключаться между окнами браузера и редактора кода.

К основным возможностям Qwen CLI относят:

- анализ и редактирование больших кодовых баз с контекстным окном в 262 144 токенов;
- автоматизация рабочих процессов, управление github-репозиториями, pull request'ами и сложными задачами через протокол mcp;
- создание готовых проектов прямо из терминала;
- интеграция с openrouter и hugging face.

На сегодняшний день Qwen CLI доступен через npm-пакет, который может установить любой разработчик.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что вайб-кодинг – это не будущее, а настоящее. Методология уже активно применяется в стартапах и частных проектах и трансформирует роль разработчика. При этом вайб-кодинг не заменяет фундаментальные знания. По-прежнему, актуальными остаются умения формулировать задачи, читать и проверять код, понимать архитектуру. Он также требует базовых навыков программирования и критического мышления.

Вайб-кодинг будет развиваться, модели будут умнеть, контекст – расширяться. Программист будущего – это не тот, кто пишет код, а тот, кто управляет его созданием.

Библиографический список

1. Вилянская А. С. Этические и практические риски вайб-кодинга: безопасность, плагиат и

зависимость от ИИ // Молодежный научный форум: сборник статей по материалам CCXCIX студенческой международной научно-практической конференции, Москва, 29 мая 2025 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Международный центр науки и образования», 2025. – С. 98–105.

2. Файзиев Ф. Р. Перспективы применения и развития использования vibe coding в русскоязычном сегменте // Известия студенческой науки: Сборник научных трудов. – Санкт-Петербург: Национальный исследовательский университет ИТМО, 2025. – С. 32–34.

© Ликсина Е. В., Лукьянова К. К., Севрюк Б. И., 2026

УДК 378.1

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

EDN SWPWPC

Е. В. Ликсина — *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0001-8472-1785, e-mail: lev330@yandex.ru,*

П. А. Сазонова — *студентка,*

Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS AN INTEGRAL COMPONENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN RUSSIAN SCHOOLS

E. V. Liksina — *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

P. A. Sazonova — *Student,*

Penza State Technological University, Penza, Russia

Abstract. The article examines extracurricular activities as a significant component of the modern Russian education system in the context of the updated federal state educational standards (FSES).

Keywords: extracurricular activities; educational process.

Современная система российского образования переживает период активного обновления, связанного с внедрением новых федеральных государственных образовательных стандартов. Одним из ключевых изменений, закрепленных в обновленных ФГОС, стало понимание того, что образовательный процесс не ограничивается рамками урока. Достижение планируемых результатов возможно лишь при единстве урочной и внеурочной деятельности, которые выступают как взаимодополняющие компоненты основной образовательной программы [1, п. 1].

В современной педагогической литературе подчеркивается, что внеурочная образовательная деятельность представляет собой совместную деятельность педагогов и обучающихся, направленную на освоение образовательных программ общего и внутришкольного дополнительного образования в единстве их обучающих, воспитывающих и социализирующих целей [2, с. 26].

Принципиальное отличие современного понимания внеурочной деятельности от традиционного заключается в том, что она обеспечивает учащимся системное развитие их познавательных интересов и способностей, воспитание личностных качеств, приобретение социального опыта. Как справедливо отмечает И. Ф. Исаев, с функциональной точки зрения внеурочная образовательная деятельность выполняет обучающую, воспитывающую и социализирующую функции, а не только обучающую, как это было при традиционной организации внеурочной работы [3].

Это изменение функционального наполнения внеурочной деятельности влечет за собой и пересмотр роли педагога в ее организации. В новых условиях учитель-предметник, реализующий внеурочную деятельность, принимает на себя функции консультанта, тьютора, советчика, организатора самостоятельной работы учащихся.

Значимость внеурочной деятельности для личностного развития школьников

подтверждается и результатами современных педагогических исследований. М. А. Иванов, рассматривая проблему формирования личностных образовательных результатов, подчеркивает, что внеурочная деятельность выступает основным ресурсом воспитательного воздействия на обучающихся, поскольку она включает в себя непосредственное взаимодействие педагога и заинтересованных во внеурочной деятельности учеников [3, с. 10]. Именно в процессе такого взаимодействия, выходящего за рамки формальных учебных отношений, создаются условия для присвоения школьниками социально значимых ценностей и норм поведения.

С точки зрения организации, внеурочная деятельность в школе может быть реализована через различные модели, выбор которых зависит от ресурсных возможностей образовательной организации, ее кадрового потенциала и особенностей контингента обучающихся.

В методической литературе выделяют несколько базовых компонентов, которые могут быть положены в основу организационной модели внеурочной деятельности. К их числу относят образовательные модули, спецкурсы и практикумы, разрабатываемые участниками образовательного процесса как части учебного плана; внутришкольное дополнительное образование, осуществляемое на базе школы с привлечением учителей и специалистов; реализацию образовательных программ учреждений дополнительного образования на базе школы; деятельность групп продленного дня, особенно востребованную для младших школьников; а также организацию работы классных руководителей в системе внеурочной воспитательной деятельности школы в целом [2, с. 27–28].

Важным условием эффективности внеурочной деятельности является ее соотнесенность с содержанием урочной деятельности. Как отмечают авторы методического пособия «Воспитание на уроке», внеурочная деятельность не должна существовать изолированно от учебного процесса, напротив, она призвана углублять и расширять те знания, которые школьники получают на уроках, а также создавать условия для применения этих знаний в новых, нестандартных ситуациях [3, с. 10].

Особенно ярко эта взаимосвязь проявляется при организации внеурочных занятий по предметам естественнонаучного и технологического циклов, где практическая деятельность, выходящая за рамки учебного кабинета, позволяет формировать у школьников целостное представление о применении научных знаний в реальной жизни.

Планирование внеурочной деятельности требует учета возрастных особенностей обучающихся. Согласно нормативным требованиям, объем внеурочной деятельности на уровне основного общего образования может составлять до 1750 часов за пять лет обучения, при этом конкретное наполнение плана внеурочной деятельности определяется образовательной организацией самостоятельно с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся, запросов их родителей, а также имеющихся кадровых и материально-технических возможностей [1, п. 33.2].

Такая вариативность позволяет школе гибко реагировать на запросы учеников и их семей, предлагая различные направления внеурочной деятельности – от интеллектуального и общекультурного до социального и творческого развития.

Таким образом, внеурочная деятельность в современной школе представляет собой сложный, многоаспектный компонент образовательного процесса, обладающий значительным воспитательным и развивающим потенциалом.

Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 (ред. от 18 июня 2025 г.) // КонсультантПлюс: [сайт]. –

URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/.
2. Исаев И. Ф. Классное руководство: учебник для среднего профессионального образования. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2026. – 342 с. – URL: https://urait.ru/bcode/587748.
3. Степанов П. В., Круглов В. В., Степанова И. В. Воспитание на уроке: методика работы учителя: методическое пособие. – Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. – 94 с.

© Ликсина Е. В., Сазонова П. А., 2026

УДК 004.9:37

ТИПОВЫЕ ЗАДАЧИ ПЕДАГОГА ПРИ РАБОТЕ С МУЛЬТИМЕДИА

EDN XBJWVS

Е. В. Ликсина *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0001-2345-6789, e-mail: lev330@yandex.ru,*

К. С. Синельникова *магистрант, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

TYPICAL TASKS FOR TEACHERS WHEN WORKING WITH MULTIMEDIA

E. V. Liksina *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

K. S. Sinelnikova *Master's Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article reveals the role of multimedia content as a significant didactic resource in modern educational practice. The author systematizes the typical tasks of a teacher when working with digital materials.
Keywords: multimedia content; teacher's tasks.

В современной образовательной практике мультимедиа-контент выступает значимым дидактическим ресурсом, позволяющим усиливать наглядность, оптимизировать когнитивную нагрузку и повышать вовлечённость обучающихся. В профессионально-педагогической деятельности педагога работа с мультимедиа не сводится к единичным операциям, а представляет собой целостный цикл взаимосвязанных задач, каждая из которых требует специфических компетенций и осознанного подхода [3, с. 80].

Подбор мультимедиа-контента предполагает соотнесение цифровых материалов с целями и содержанием учебного занятия, возрастными и психофизиологическими особенностями обучающихся, а также с уровнем их предшествующей подготовки.

Педагог ориентируется на критерии педагогической целесообразности [2, с. 172]: соответствие образовательным результатам, достоверность и актуальность информации, этическую нейтральность, техническую доступность и совместимость с используемой цифровой инфраструктурой.

При этом важно учитывать не только содержательную сторону ресурса, но и его формат – видео, аудио, интерактивные элементы, инфографика, – поскольку разные типы медиа по-разному влияют на восприятие и усвоение материала.

Существенную роль играет и правовая составляющая. Педагог должен убедиться в допустимости использования контента в образовательной среде, в том числе с точки зрения лицензионных ограничений и требований к защите персональных данных.

Адаптация отобранного мультимедиа-контента является необходимым этапом, обеспечивающим его соответствие конкретному учебному контексту [1, с. 617]. Нередко готовые материалы требуют модификации, сокращения продолжительности видеофрагмента, выделения ключевых смысловых блоков, добавления субтитров или поясняющих комментариев, перевода на иной уровень сложности.

Адаптация может включать и структурные изменения. Например, разбиение

длинного ролика на микромодули для поэтапного освоения или дополнения интерактивными вопросами для проверки понимания.

При создании контента педагог руководствуется принципами эргономики представления информации, избегает перегрузки экрана избыточными деталями, соблюдает баланс между текстовой и визуальной информацией, учитывает особенности восприятия различных типов информации.

Важным аспектом является и техническая сторона: выбор подходящего программного обеспечения, соблюдение требований к качеству изображения и звука, обеспечение кроссплатформенной совместимости материалов. При этом акцент делается не на художественной выразительности, а на функциональной эффективности. Каждая мультимедийная деталь должна служить достижению учебных целей.

Интеграция мультимедиа-контента в структуру урока требует продуманного распределения медиа элементов по этапам занятия и их согласования с методами преподавания [2, с. 172]. Мультимедиа может использоваться на этапе мотивации и актуализации знаний, при объяснении нового материала, для организации самостоятельной работы, закрепления и контроля.

Ключевым условием эффективности является не столько наличие цифровых ресурсов, сколько их методически обоснованное применение. Например, демонстрация видеофрагмента должна сопровождаться чётко сформулированными вопросами или заданиями, а интерактивные элементы должны быть встроены в систему учебных действий обучающихся. Педагог продумывает не только момент включения медиа, но и последующие шаги: обсуждение увиденного, анализ представленных данных, перенос полученных знаний на решение практических задач. Мультимедиа становится не иллюстрацией к уроку, а инструментом организации познавательной деятельности.

Оценка эффективности применения мультимедиа-контента осуществляется на нескольких уровнях и предполагает комплексный подход к анализу результатов [1, с. 616]. На операциональном уровне фиксируются показатели вовлечённости и динамики учебной активности: время взаимодействия с материалом, количество выполненных заданий, частота обращений к мультимедийным элементам.

На когнитивном уровне оценивается степень усвоения учебного содержания через результаты текущего и промежуточного контроля, анализ типичных ошибок, выявление пробелов в понимании.

Важное значение имеет и рефлексивный компонент. Педагог анализирует, насколько использованные медиаресурсы способствовали достижению поставленных целей, какие элементы оказались наиболее результативными, а какие – избыточными или неэффективными. Для объективной оценки могут применяться как количественные методы (сравнение успеваемости в группах с разной степенью использования мультимедиа), так и качественные (наблюдение, анкетирование обучающихся, экспертное оценивание). Итогом такого анализа становится корректировка подходов к работе с мультимедиа, уточнение критериев отбора, совершенствование техник адаптации и интеграции, оптимизация баланса между традиционными и цифровыми методами обучения.

Таким образом, типовые задачи педагога в работе с мультимедиа образуют единую методическую систему, в которой каждый этап взаимосвязан и подчинён повышению качества образовательного процесса за счёт рационального и обоснованного использования цифровых ресурсов.

Библиографический список

1. Костюченко С. Д. Эффективность применения мультимедиа технологий в обучении студентов колледжа // Управление рисками в АПК. – 2024. – № S3(53). – С. 615–618.
2. Крючкова К. С. Интернет и мультимедиа технологии в обучении будущих учителей в педа-

гогическом вузе // Новое слово в науке: стратегии развития: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 10 июня 2025 года. – Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2025. – С. 172–173.

3. Ликсина Е. В. Проблема организации педагогического сопровождения использования мультимедиа в образовании / Е. В. Ликсина, К. С. Синельникова // Социосфера. – 2026. – № 1-2. – С. 80–82.

© Ликсина Е. В., Синельникова К. С., 2026

УДК 372.8

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ИНФОРМАЦИОННЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

EDN ZALQMJ

Н. В. Малышева *Кандидат исторических наук, доцент, ORCID 0000-0002-1641-529X, e-mail: mnv092008@yandex.ru,*

М. В. Зотов *магистрант, e-mail: zotov.maksim.2003@mail.ru, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

FEATURES OF DEVELOPING ELECTRONIC TEXTBOOKS ON INFORMATION DISCIPLINES IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION

N. V. Malysheva *Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,*

M. V. Zotov *Master's Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article examines issues related to the specifics of developing electronic textbooks in the system of vocational education. Both advantages and risks associated with using these textbooks in the educational process are noted.

Keywords: electronic textbook; information disciplines; technologies.

Современное образование находится на этапе значительных изменений, вызванных стремительным развитием информационных технологий и массовой цифровизацией учебного процесса. В условиях глобальной конкуренции на рынке труда и постоянного обновления знаний, особенно в области информационных технологий, возрастает потребность в новых подходах к обучению, которые обеспечивают более глубокое и эффективное усвоение учебного материала. Одной из ключевых дисциплин в подготовке специалистов в области информационных технологий являются компьютерные сети, которые представляют собой основу взаимодействия между различными устройствами и системами, обеспечивая обмен данными и доступ к ресурсам [1].

Актуальность выбранной темы определяется тем, что компьютерные сети охватывают широкий спектр тем, включая архитектуру сетей, протоколы передачи данных, методы обеспечения безопасности, а также технологии виртуализации и облачных вычислений. Однако традиционные методы обучения, такие как лекции и учебники, часто не могут полностью удовлетворить потребности студентов в понимании сложных концепций и практических навыков работы с сетевыми технологиями. Студенты сталкиваются с необходимостью осваивать обширные объемы теоретического контента и одновременно развивать практические навыки, что требует использования более интерактивных и доступных форматов обучения.

Отдельную категорию занимают электронные учебные пособия. Это электронный образовательный материал по одной или нескольким темам, учебным предметам, курсам, сопровождающий или дополняющий содержание образовательных программ в соответствии с тематическим

каркасом. Повышение с каждым годом информатизации общества и стремительное развитие технологий приводит к обесцениванию книжных ресурсов [2]. Учебные пособия, представленные в виде книг или методичек, являются общедоступными, но ограниченными в количестве, и такие пособия должны быть у каждого обучающегося. Для этого создаются электронные версии данных пособий, которые выполняют все требования современных студентов:

1. Легкодоступность.
2. Удобство в использовании.
3. Неограниченное количество копий.
4. Современный формат информации.

В этой связи электронные учебные пособия (ЭУП) становятся важным инструментом, способствующим повышению качества образования. ЭУП предоставляют возможность интеграции мультимедийных компонентов, таких как видеоуроки, анимации, интерактивные тесты и симуляции, что делает процесс обучения более наглядным и увлекательным. Кроме того, они позволяют студентам учиться в своем собственном темпе, что особенно актуально для сложных и динамичных дисциплин, таких как компьютерные сети [2].

Разработка электронного учебного пособия – это сложный процесс, требующий collaboration педагогов, дизайнеров и программистов. На первом этапе необходимо провести анализ целевой аудитории: понять возрастные особенности, уровень подготовки, технические возможности пользователей.

Следующий шаг – проектирование структуры. Здесь важно соблюдать баланс между образовательным контентом и удобством навигации. Перегруженный интерфейс с десятками кнопок отпугнёт пользователей, а слишком упрощённый – не позволит реализовать все функции. Хорошим примером удачного дизайна считается платформа «Российская электронная школа», где материалы разбиты на модули, а каждое занятие включает видео, конспект и проверочные задания.

На этапе программирования используются различные технологии. Для создания веб-приложений подходят HTML5 и CSS, а для интеграции с системами управления обучением (LMS) – стандарт SCORM. Отдельного внимания заслуживают инструменты геймификации, такие как Unity, которые позволяют разрабатывать обучающие игры. Однако даже самые продвинутые технологии бесполезны без качественного контента. Тексты должны быть написаны ясным языком, видео – профессионально смонтированы, а задания – соответствовать образовательным стандартам.

Несмотря на все преимущества, электронные пособия сталкиваются с рядом препятствий. Одна из главных проблем – цифровое неравенство. В крупных городах с высокоскоростным интернетом и современной техникой ЭУП работают идеально, но в сельских образовательных учреждениях ситуация иная. Это создаёт ситуацию, когда часть обучающихся оказывается в заведомо проигрышных условиях [3].

Другой вызов – цифровая зависимость. Постоянное использование гаджетов приводит к тому, что студенты проводят перед экранами по 8–10 часов в день, что негативно сказывается на их здоровье и социальных навыках. Педагоги отмечают, что даже на занятиях некоторые обучающиеся отвлекаются на уведомления в мессенджерах или бесцельно листают ленту соцсетей [3].

Этические вопросы также остаются острыми. Кто несёт ответственность за конфиденциальность данных, которые обучающиеся вводят в образовательные платформы? Кроме того, возникает проблема авторского права: как защитить контент ЭУП от незаконного копирования и использования?

Развитие искусственного интеллекта открывает новые горизонты для ЭУП. Уже сейчас нейросети могут генерировать

персонализированные задания, анализировать ошибки и давать рекомендации. В будущем, возможно, пособия смогут предугадывать затруднения обучающегося ещё до того, как он начнёт выполнять задание.

Ещё одним трендом становятся метавселенные. Образовательные платформы вроде Engage VR позволяют проводить занятия в виртуальных аудиториях, где обучающиеся из разных стран взаимодействуют как аватары.

Однако не стоит забывать о рисках. Чем больше образовательный процесс зависит от технологий, тем выше опасность техногенных сбоев. Кроме того, сохраняется вопрос баланса: сможет ли цифровизация учесть эмоциональные и социальные аспекты обучения, которые обеспечивает живой педагог?

Таким образом, электронные учебные пособия – это мощный инструмент, который меняет ландшафт образования. Они делают обучение гибким, доступным и увлекательным, преодолевая границы времени и пространства. Однако их внедрение требует продуманного подхода: решения технических проблем, защиты данных, обучения педагогов.

Библиографический список

1. Дьяконов В. П. Новые информационные технологии. – М.: Солон-Пресс, 2023. – 640 с.
2. Макаров Р. Ю. Электронные учебные издания: характеристика и особенности подготовки // Вестник Вятского государственного университета. – 2021. – С. 20–23.
3. Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитический доклад / Н. Б. Шугаль, Н. В. Бондаренко, Т. А. Варламова и др. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2023. – 524 с.

© Малышева Н. В., Зотов М. В., 2026

УДК 372.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» В КОЛЛЕДЖЕ

EDN ZIJIUP

Н. В. Малышева *Кандидат исторических наук, доцент, ORCID 0000-0002-1641-529X, e-mail: mnv092008@yandex.ru,*

Д. Р. Тенишева *студентка, e-mail: ditenisheva@yandex.ru, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

THE USE OF GAME-BASED LEARNING METHODS IN CLASSES ON THE DISCIPLINE «COMPUTER TECHNOLOGY» AT THE COLLEGE

N. V. Malysheva *Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,*

D. R. Tenisheva *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article examines the use of game-based learning methods in classes on the discipline «Computer Technologies» at a college. It is noted that the digital environment that students interact with on a daily basis fosters a specific type of information perception in them, oriented towards interactivity, visualization, and quick feedback. In this regard, there is a need to introduce new pedagogical approaches that can take into account the characteristics of the modern student.

Keywords: gaming methods; college; digital environment; technologies.

В условиях стремительного развития цифровых технологий и модернизации системы образования особую актуальность приобретает поиск эффективных методов обучения, способствующих повышению мотивации обучающихся и качеству усвоения учебного материала. Современное общество предъявляет всё более высокие требования к подготовке специалистов, особенно в сфере информационных технологий, где знания быстро устаревают, а практические навыки становятся ключевым фактором успешной профессиональной деятельности.

Современные студенты колледжей активно вовлечены в цифровую среду: они ежедневно взаимодействуют с различными информационными ресурсами, мобильными приложениями и игровыми платформами. Это формирует у них особый тип восприятия информации, ориентированный на интерактивность, визуализацию и быстрое получение обратной связи. В связи с этим традиционные методы обучения, основанные преимущественно на лекционной подаче материала, не всегда обеспечивают должный уровень вовлечённости и интереса к изучаемой дисциплине. Возникает необходимость внедрения новых педагогических подходов, способных учитывать особенности современного обучающегося [1].

Одним из таких перспективных направлений является использование игровых методов обучения в образовательном процессе. Игровые методы позволяют сделать обучение более интерактивным, эмоционально насыщенным и ориентированным на практическую деятельность. Они создают условия для активного включения студентов в учебный процесс, способствуют формированию устойчивой учебной мотивации и повышают интерес к дисциплине.

Игровые методы в обучении представляют собой совокупность методов и приёмов, основанных на использовании игровых элементов, таких как соревновательность, сюжетность, система баллов, уровней и достижений. В отличие от традиционных методов, они ориентированы не только на передачу знаний, но и на развитие личности обучающегося. В процессе игровой деятельности студенты становятся активными участниками обучения, а не пассивными слушателями, что способствует более глубокому усвоению материала [3].

Особое значение игровые методы приобретают при изучении дисциплины «Компьютерные технологии». Данная дисциплина включает в себя как теоретические аспекты, так и практические навыки работы с программным обеспечением, информационными системами и цифровыми инструментами. Традиционные формы обучения не всегда позволяют в полной мере отразить прикладной характер дисциплины, что может снижать интерес студентов и затруднять формирование профессиональных компетенций [2].

Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью повышения эффективности преподавания дисциплины «Компьютерные технологии» в колледже. Использование игровых методов позволяет приблизить учебный процесс к реальным условиям профессиональной деятельности, моделировать практические ситуации, с которыми студенты могут столкнуться в будущем. Это способствует не только лучшему усвоению учебного материала, но и формированию профессионального мышления.

Кроме того, игровые методы играют важную роль в развитии так называемых гибких навыков (softskills), которые сегодня являются неотъемлемой частью подготовки современного специалиста. В процессе игровой деятельности студенты учатся взаимодействовать друг с другом, работать в команде, распределять роли, принимать решения в условиях ограниченного времени, анализировать ситуацию и нести ответственность за результат. Эти навыки имеют большое значение как в учебной, так и в профессиональной деятельности [4].

Также следует отметить, что применение игровых методов способствует созданию более комфортной и благоприятной образовательной среды. Игровая форма обучения снижает уровень тревожности у студентов, способствует формированию позитивного отношения к учебному процессу и повышает уверенность в собственных силах. Это особенно важно в условиях колледжа, где обучаются студенты с разным уровнем подготовки и мотивации.

Таким образом, использование игровых методов в преподавании дисциплины «Компьютерные технологии» представляет собой эффективный инструмент повышения качества образования, развития профессиональных и личностных компетенций студентов, а также формирования устойчивого интереса к обучению.

Библиографический список

1. Григорьева Е. В., Шадрина И. В. Использование игровых симуляторов на уроках компьютерных технологий // Педагогическая информатика. – 2024. – № 2. – С. 55–61.
2. Занько С. Ф., Тюнников Ю. С., Тюнникова С. М. Игра и учение: теория, практика и перспективы игрового обучения: монография. – М.: Логос, 2024. – 320 с.
3. Колесникова И. А. Компьютерные технологии в профессиональном образовании: учеб. пособие для СПО. – М.: Юрайт, 2022. – 284 с.
4. Макеева Т. В., Борисова Н. В. Игровые технологии в профессиональном обучении // Среднее профессиональное образование. – 2025. – № 4. – С. 28–33.

© Малышева Н. В., Тенишева Д. Р., 2026

УДК 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ: КАК ВОВЛЕЧЬ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕСС ПРОГРАММИРОВАНИЯ И ВЕБ-РАЗРАБОТКИ

EDN UXPKDG

Н. Е. Мокиевская
Кандидат педагогических наук, доцент,
ORCID 0000-0002-5381-349X,
e-mail: nadmoki@yandex.ru,

Е. В. Лобкова
студентка,

Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

USING ACTIVE LEARNING METHODS: HOW TO INVOLVE STUDENTS IN THE PROGRAMMING AND WEB DEVELOPMENT PROCESS

N. E. Mokievskaya
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,

E. V. Lobkova
Student,

Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract. This article examines the methods and approaches to the process of teaching college students. The active learning methodology covers a list of approaches for developing knowledge, skills and abilities in the field of programming and developing web applications. During the writing of the article, the subject of the problem was identified, scientific literature was studied and theoretical methods of active learning were identified, after which a questionnaire was compiled for students and conclusions were drawn based on a survey on methods of active learning programming and web development.

Keywords: active learning; students; web development; programming; web application.

В разные промежутки времени сфера образования захватывала всё больше областей науки. На данный момент одно из самых новых направлений обучения – программирование и веб-разработка. В следствие данного явления появляется всё больше образовательных организаций, где происходит обучение специалистов области программирования и разработки сайтов. Поскольку данное направление является новым, необходимо изучать методы обучения, имеющие высокую результативность и эффективность.

Проблема активизации познавательной деятельности учащихся рассматривается в работах Т. С. Паниной, Л. Н. Вавиловой, Е. В. Зарукиной, Н. А. Логиновой, М. М. Новик, А. Д. Правдиной и других исследователей.

Т. С. Панина и Л. Н. Вавилова в учебном пособии по современным способам активизации обучения выявляют следующие показатели эффективности обучения:

- открытость учащихся для обучения и активное включение для во взаимоотношения и сотрудничество с другими;
- самоанализ деятельности обучающихся и реализации собственного потенциала;
- возможность практической подготовки обучающихся в сфере профессиональной деятельности;

Идеи интерактивного обучения как современного направления по мнению Т. С. Паниной и Л. Н. Вавиловой оказывают существенное влияние на общую, возрастную и педагогическую психологию. Термин «интерактивное обучение» чаще всего встречается в дистанционном

обучении, связанном с компьютером. Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику познавательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение.

Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения. Интерактивная модель предполагает наибольшую эффективность в профессиональном образовании, где неформально имеется наставник, чьи знания через совместный труд с коллективом передаются другим.

Среди форм и методов интерактивного обучения выделяются следующие: эвристическая беседа, где педагог ставит проблему, а обучающиеся ищут пути решения при поддержке наставника; дискуссии, где между участниками образовательного процесса происходит обмен мнений; различного рода конкурсы с обсуждением итогов выступлений; кейс-метод, в которых разбираются конкретные производственные ситуации.

А. Д. Правдина в статье «Аспекты обучения программированию на занятиях лабораторного практикума студентов младших курсов» выделяет отличительные особенности активного обучения, такие как принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания. Одной из форм активного обучения – практическое учебное занятие, включает в себя решение практических задач на основе теоретических умений, поиск информации во время выполнения работы.

Для полного анализа были опрошены педагоги со стажем более года и обучающиеся со 2 по 4 курс Многопрофильного колледжа ПГУ отделения ИСиП. Самые популярные дисциплины среди обучающихся – «Основы программирования», «Веб-разработка», «Базы данных», «Дизайн» и «Разработка игр» (по 36–40 % голосов). Ключевыми мотиваторами для обучающихся стали интересный стиль преподавания (48 %) и практика (44 %).

Опрос педагогов показал, что они чаще используют традиционные методы обучения: лекции с практикой (36 %) и реже – практические занятия (24 %). Наиболее эффективные активные методы – парное программирование (56 %) и лайвкодинг (52 %).

Обучающиеся ощущают полную вовлечённость (30 %), 30 % – средний показатель. Главные барьеры для вовлечения: неинтересные или оторванные от реальности задания (48 %), нехватка времени на разбор теории перед практикой (36 %), избыток самостоятельной работы без поддержки (36 %), страх ошибок и критики (36 %). Наиболее эффективные способы усвоения материала: реальные проекты с дедлайнами (30 %), пошаговые туториалы (24 %), разбор чужого кода и совместное решение багов (по 16 %). Подавляющее большинство обучающихся (96 %) согласны, что активные методы повышают интерес к программированию.

Обучающиеся высоко оценивают парную работу с кодом: 40 % полностью согласны, что лучше понимают код, работая в паре, 36 % частично согласны. Традиционные лекции вызывают проблемы с концентрацией: 60 % часто отвлекаются на лекциях. Большинство педагогов считают оптимальным формат «половина занятия – теория, половина – практика» (60 %), реже выбирают лекционный формат (33,3 %) или формат «теория-практика блоками» (16,7 %). Вовлечённость студентов на практических занятиях в основном высокая: 68,7 % педагоги оценили участие как «очень активное», 16,7 % отметили средний уровень вовлечённости. Главные трудности при вовлечении обучающихся: низкая мотивация (33,3 %), разный уровень подготовки (16,7 %), сложность материала и слабая командная работа (по 16,7 %).

Наиболее интересными для обучающихся оказались два типа заданий – создание собственных веб-сайтов и игровые за-

дания (каждый вариант набрал 66,7 % голосов). Также популярны разработка приложений (50 %) и конкурсы/олимпиады (50 %). Что касается практики использования индустриальных задач, мнения разделились: 33,3 % педагогов применяют их постоянно, 50 % – иногда.

Эффективность активных методов обучения преподаватели оценивают преимущественно высоко: 60 % считают её высокой, 33,3 % – очень высокой. Активные методы признаны эффективными (96 % студентов согласны, что они повышают интерес к программированию; преподаватели оценивают эффективность на уровне «высокая»/ «очень высокая» – 93,3 %), но требуют оптимизации. Необходимо:

- увеличить долю практико-ориентированных заданий (реальные проекты, создание собственных сайтов, игровые форматы);
- усилить поддержку студентов (разбор теории, помощь в командной работе, снижение страха ошибок);
- регулярнее применять интерактивные форматы (парная работа, код-ревью, лайвкодинг);
- пересмотреть формат лекций, сделав их более интерактивными;
- сбалансировать теорию и практику с учётом технических возможностей и уровня подготовки группы;
- разнообразить форматы (сочетать игровые и прикладные задания с элементами реальной практики);
- проработать вопрос мотивации менее вовлечённых студентов (около 28 %).

Исследование теоретического материала и анкетирование обучающихся и педагогов отделения информационных технологий показывает актуальность и необходимость проведения занятий с применением методов и форм активного обучения. Активное обучение вовлекает обучающихся в процесс программирования и веб-разработки, улучшает усвоение материала и эффективнее всего подготавливает к будущей профессии.

Библиографический список

1. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие. – М.: Академический проект, 2004.
2. Зарукина Е. В., Логинова Н. А., Новик М. М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению. Санкт-Петербург, СПбГИЭУ, 2010, 59 с.
3. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. Москва, Издательский центр «Академия», 2006, 176 с.
4. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от дея тельности к личности. Москва, Издательский центр «Академия», 2001, 304 с.
5. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону, Феникс, 2000, 672 с.

© Мокиевская Н. Е., Лобкова Е. В., 2026

УДК 908(470)
EDN UHGDIC

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

А. В. Назаренко
Старший преподаватель,
ORCID 0000-0001-8390-7692,
e-mail: anynazar@yandex.ru,

О. С. Равоткина
студентка,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

USING INFORMATION TECHNOLOGY AS A MEANS OF ENHANCING THE COGNITIVE ACTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS

A. V. Nazarenko
Senior Lecturer,

O. S. Ravotkina
Student,
Penza State Technological University
Penza, Russia

Abstract. This article examines the problem of using information technologies as a means of increasing the cognitive activity of university students. A comparative analysis of student engagement and academic performance in traditional and digital learning environments shows that the integration of interactive platforms, adaptive tools, and multimedia resources contributes to increased motivation and deeper involvement in the learning process. The study identified the conditions under which information technologies are most effective and proposed psychological and pedagogical methods for increasing the cognitive activity of students in higher education.
Keywords: cognitive activity; students; information technologies; digital learning; motivation; higher education.

Современная система высшего образования переживает существенные изменения, связанные с активным внедрением информационных технологий. Электронные образовательные платформы, системы дистанционного обучения, цифровые ресурсы и интерактивные инструменты становятся неотъемлемой частью учебного процесса. При этом их значение выходит за рамки вспомогательных средств: они начинают непосредственно влиять на характер познавательной деятельности студентов.

Актуальность темы обусловлена тем, что познавательная активность студентов является ключевым фактором успешного освоения образовательных программ. В условиях увеличения объема информации и снижения устойчивости внимания традиционные методы обучения не всегда обеспечивают необходимый уровень вовлеченности. Это требует поиска новых подходов к организации учебного процесса, способных стимулировать интерес и активность обучающихся.

Проблема познавательной активности получила широкое отражение в трудах отечественных ученых. Л. С. Выготский писал, что «развитие высших психических функций происходит в процессе активного взаимодействия личности с социальной средой» [1, с. 96]. А. Н. Леонтьев отмечал, что «деятельность человека определяется мотивами, которые придают ей личностный смысл» [3, с. 102]. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что «познание не существует вне активности субъекта» [4, с. 41]. Современные исследователи указывают, что цифровая образовательная среда создает новые условия для формирования активности, требующие учета особенностей восприятия информации в условиях технологической насыщенности [2, с. 119].

Целью исследования стало выявление влияния информационных технологий на уровень познавательной активности сту-

дентов и определение педагогических условий их эффективного использования.

В рамках исследования была проведена сравнительная оценка влияния информационных технологий на познавательную активность студентов. В исследовании приняли участие 40 студентов 1–2 курсов. Для сопоставления результатов они были разделены на две группы по 20 человек. Первая группа обучалась преимущественно в традиционном формате: основными формами работы выступали устные объяснение преподавателя, работа с учебным материалом, выполнение письменных заданий и обсуждение вопросов на занятии. Вторая группа обучалась с использованием информационных технологий: онлайн-платформ, интерактивных заданий, цифровых образовательных ресурсов, презентаций, тестовых форм контроля и материалов для самостоятельной работы в электронной среде.

Анализ результатов показал, что в группе, где применялись информационные технологии, уровень познавательной активности оказался выше. В данной группе 87 % студентов проявляли устойчивый интерес к занятиям, активно включались в выполнение заданий, чаще участвовали в обсуждении учебного материала и быстрее реагировали на задания, размещенные в электронной среде. В традиционной группе данный показатель составил 64 %. Это показывает, что при одинаковом количестве участников разница между группами является достаточно заметной. Студенты, работавшие с цифровыми инструментами, чаще демонстрировали готовность выполнять задания самостоятельно и проявляли больший интерес к поиску дополнительной информации.

В качестве эффективных условий повышения познавательной активности студентов можно выделить: использование интерактивных образовательных платформ с мгновенной обратной связью; внедрение элементов геймификации (баллы, рейтинги, уровни); организация проектной деятельности с применением цифровых инструментов; применение мультимедийных материалов для визуализации информации; проведение онлайн-дискуссий и групповой работы в цифровой среде; развитие навыков самостоятельного поиска и анализа информации.

В условиях цифровой среды студент должен уметь планировать свою деятельность, контролировать время и оценивать результаты работы. Это позволяет повысить не только уровень познавательной активности, но и общую эффективность обучения.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что использование информационных технологий является эффективным средством повышения познавательной активности студентов. Однако ключевым условием остается их педагогически обоснованное применение.

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл, 2019. – 480 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2021. – 384 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Наука, 2021. – 304 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Питер, 2020. – 720 с.

© Назаренко А. В., Раводкина О. С., 2026

УДК 004.8:811.111

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧАТ-БОТОВ НА ОСНОВЕ ИИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

EDN YEZRVU

И. П. Назарова *Кандидат филологический наук, доцент, e-mail: nazarova.nazira@yandex.ru,*

И. А. Ливак *студенты,*
Э. Р. Зиганшина *e-mail: ialivak@gmail.com, e-mail: elvira.z.z.2005@gmail.com, Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Республика Татарстан, Россия*

USING AI-BASED CHAT-BOTS FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING: OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS

I. P. Nazarova *Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,*

I. A. Livak *Students,*
E. R. Ziganshina *Kazan State Power Energy University, Kazan, Republic of Tatarstan, Russia*

Abstract. The article examines the possibilities of using artificial intelligence-based chat-bots (ChatGPT, Qwen) for foreign language learning. The advantages (accessibility, personalization, instant feedback) and limitations (risk of errors, lack of cultural context) of this approach are analyzed. It is concluded that AI tools are advisable as a supplement to traditional teaching methods. The study is based on comparative analysis of 20 queries. Practical recommendations for educators are provided.

Keywords: artificial intelligence; chat-bot; language learning; computer linguistics; machine translation; post-editing.

В условиях цифровой трансформации образования возрастает интерес к использованию инструментов искусственного интеллекта для изучения иностранных языков [3]. Чат-боты на основе больших языковых моделей (например, ChatGPT, Qwen) предоставляют учащимся возможность практиковать язык в интерактивном режиме, получать мгновенные объяснения и корректировать ошибки [2].

В нашей статье мы проанализировали возможности и ограничения применения ИИ-чат-ботов в процессе изучения иностранного языка.

К основным преимуществам использования чат-ботов относятся:

- доступность 24/7 и отсутствие языкового барьера при общении;
- возможность тренировки различных навыков: чтения, письма, грамматики, лексики.

Например, при запросе «Объясни как с английского переводится GUI» чат-бот Qwen предоставил развернутое объяснение с примерами за 30 секунд, тогда как поиск в учебнике занял бы 10–15 минут.

Однако существуют и ограничения:

- риск получения неточной или выдуманной информации;
- отсутствие глубокого культурного контекста и социолингвистических нюансов;

Материалом исследования послужили ответы чат-ботов ChatGPT и Qwen на 20 запросов по изучению английского языка. Анализ проводился по критериям: качество генерации текста, обратная связь, адаптивность и доступность.

Результаты оценки способностей чат-ботов приведены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение возможностей чат-ботов

Критерий	ChatGpt-5	Qwen3.6
Качество генерации текста	9.5/10 −отличная структура; −богатый словарный запас; −минимум ошибок.	5/10 −сильнее в техническом тексте; −может ошибаться.
Обратная связь	9.5/10 −детальные объяснения; −хорошо исправляет ошибки.	8/10 −сильнее в практических задачах.
Адаптивность	10/10 −очень гибкий; −много стилей общения.	10/10 −очень гибкий; −быстро переключается.

Таким образом, чат-боты на основе ИИ представляют собой перспективный инструмент поддержки изучения иностранного языка, однако их следует использовать в сочетании с традиционными методами обучения и под руководством преподавателя, так как именно живое взаимодействие обеспечивает устойчивую мотивацию, эмоциональную вовлеченность и формирование коммуникативных навыков [1].

Библиографический список

1. Foreign languages teaching humanization / O. L. Ivanova, I. P. Nazarova, F. N. Sharikova // Physical culture and sports. Olympic education : материалы международной научно-практической конференции / редколлегия: А. И. Погребной [и др.]. – 2020. – С. 112–113.
2. «Woordhunt» online service in English learning / I. P. Nazarova // Иноязычное образование в современных реалиях: проблемы и векторы развития : материалы II Международной научно-практической конференции. – Казань, 2025. – С. 425–427.
3. Компьютерная лингвистика и ее преподавание в техническом вузе в рамках цифровой кафедры / Г. Ф. Лутфуллина, И. В. Марзоева, Г. З. Гилязиева, И. П. Назарова, Д. А. Демидкина // Современный ученый. – 2025. – № 7. – С. 75–81. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82646914 (дата обращения: 17.04.2026).

© Назарова И. П., Ливак И. А., Зиганшина Э. Р., 2026

УДК 372.881.111.1:004.8

ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ГЕНЕРАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

EDN QIDHJD

И. П. Назарова — *Научный руководитель, кандидат филологических наук, доцент,*
А. А. Шахов, **А. Е. Сухов**, **М. Р. Хасанов** — *студенты,*
Казанский государственный экономический университет,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

AI AND GENERATIVE MODELS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: METHODS, OPPORTUNITIES, AND LIMITATIONS

I. P. Nazarova — *Academic Supervisor, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,*
A. A. Shakhov, **A. E. Sukhov**, **M. R. Khasanov** — *Students, Kazan State Economic University, Kazan, Republic of Tatarstan, Russia*

Abstract. This article explores the application of artificial intelligence (AI) and generative models in English language teaching. The possibilities of AI platforms for creating interactive exercises, increasing motivation through gamification and personalizing the learning process are considered. The role of computational linguistics in the training of "digital translators" with post-editing skills is described. The authors identify the main obstacles: the need for technical training for humanities, the risk of "hallucinations" of algorithms, and the lack of interdisciplinary specialists. It is concluded that effective learning requires a combination of language competencies with the ability to use text processing algorithms.

Keywords: teaching foreign languages; artificial intelligence; generative models; computational linguistics; digital translator; gamification; hallucinations of algorithms; interdisciplinary specialists.

Сегодня образование быстро меняется благодаря цифровым технологиям. В рамках национальных проектов и программы «Приоритет-2030» вузы должны готовить специалистов с новыми цифровыми навыками. Одной из самых быстро растущих сфер является использование искусственного интеллекта (ИИ) и генеративных моделей для обучения иностранным языкам. Когда мы включаем методы компьютерной лингвистики в учебный процесс, особенно в проектах «цифровых кафедр», мы обновляем подготовку лингвистов и переводчиков. Это делает обучение более современным и эффективным [2].

Подключение ИИ к изучению английского даёт много плюсов. ИИ-платформы (например, Wordwall, Quillionz, LearningApps) позволяют учителям быстро создавать тесты и интерактивные упражнения. Эти тесты и упражнения повышают мотивацию учеников, потому что обучение становится похожим на игру через геймификацию [3]. Инструменты ИИ делают обучение гибким, и они предлагают свои пути изучения. Они подгоняют материал под уровень знаний студента [1]. Генеративные модели могут стать виртуальным собеседником, создавать диалоговые ситуации на английском и сразу давать быструю обратную связь по грамматике, словарю и стилю. Студент может много раз писать эссе, деловые письма и говорить, получая правки без того, чтобы ждать проверки учителем. Модель умеет менять сложность диалога под уровень

студента, так что задания становятся чуть сложнее, когда студент уже сильнее. Так студент постепенно улучшает знание языка. Но необходимо помнить, что обратная связь хорошая только тогда, когда запрос (промпт) написан правильно. Студентам нужно учиться правильно задавать запросы. Нужно развивать навык общения с ИИ системами, потому что от этого зависят точные и полезные ответы. Чем лучше запрос, тем лучше обратная связь, тем точнее ответ от ИИ системы [1; 4]. Сегодня процесс обучения часто включает изучение библиотек, например NLTK в Python. С помощью этой библиотеки можно автоматически разбирать текст, делить его на отдельные токены и анализировать синтаксис [2]. Кроме того, мы формируем навык цифрового переводчика, который помогает быстро и точно постредактировать тексты, полученные из машинного перевода и генеративных моделей [2].

Технологии обладают большим потенциалом, но широкое внедрение технологий сталкивается с разными барьерами. Обучение компьютерной лингвистике требует от студентов гуманитарных факультетов понимания сложных математических концепций, таких как задачи классификации и регрессии. Если у студентов нет базовых технических знаний, им будет тяжело [2]. Работа с генеративным ИИ часто приводит к галлюцинациям алгоритмов. Поэтому ученикам и учителям нужны навыки, чтобы критически оценивать и проверять контент. Ученики и учителя должны постоянно развивать эти навыки, иначе легко поверить в ошибку генеративного ИИ. Навыки оценки и проверки контента помогают держать всё под контролем [4]. Студенты выбирают дистанционное обучение, и оно заставляет учебные заведения быстро делать онлайн-курсы и цифровые тренажёры [2]. Сейчас явно не хватает междисциплинарных специалистов, которые умеют преподавать филологию, учить программировать лингвистических ботов и пользоваться инструментами анализа данных [2].

ИИ меняет обучение английскому, делая его более разнообразным. Главное для успеха такой работы – это сочетание хороших языковых знаний и умения пользоваться алгоритмами, которые обрабатывают текст. Дальше метод надо развивать так, чтобы уменьшить технологические риски, но при этом держать высокий уровень учебы.

Библиографический список

1. Авраменко А. П. Модель обучения иностранному языку на базе технологий искусственного интеллекта // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2023.
2. Лутфуллина Г. Ф., Марзоева И. В., Гилязиева Г. З. [и др.] Компьютерная лингвистика и ее преподавание в техническом вузе в рамках цифровой кафедры // Современный ученый. – 2025. – № 7. – С. 75–81. – EDN GSXVDX.
3. Сысоев П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку: аргументы «за» и «против» // Иностранные языки в школе. – 2023.
4. Титова С. В. Генеративный искусственный интеллект в обучении иностранным языкам: возможности и риски // Вестник Московского университета. – 2024.

© Назарова И. П., Шахов А. А., Сухов А. Е., Хасанов М. Р., 2026

СЕКЦИЯ 3. УПРАВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ

УДК 377

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ СПО

EDN NKKSZQ

О. А. Вагаева *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0003-0161-746X, e-mail: yurmashevj@inbox.ru,*
К. А. Борисова, **К. А. Максимова** *студенты, ORCID 0009-0003-4713-8576, ORCID 0009-0000-8318-7904, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL EVENTS TO IMPROVE THE LEVEL OF FINANCIAL LITERACY AMONG STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

O. A. Vagaeva *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
K. A. Borisova, **K. A. Maksimova** *Students, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. This article examines approaches to organizing educational events aimed at developing financial literacy in secondary vocational education students. The authors developed and described business games covering key aspects of financial literacy.
Keywords: students; financial literacy; business games; education.

В современном мире финансовая грамотность становится одним из ключевых факторов успешной социализации и профессиональной реализации молодежи. Об этом свидетельствует «Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года». В этой связи в процессе обучения необходимо уделять пристальное внимание на развитие практических навыков и формирование финансовых привычек. Актуальным является обоснование и разработка методических подходов к организации образовательных мероприятий по финансовой грамотности для студентов СПО на основе применения деловых игр. Это позволяет органично интегрировать игровые формы обучения в образовательной процесс, обеспечивая тем самым связь формируемых финансовых компетенций с будущей профессиональной деятельностью и повседневной жизнью.

С целью выявления уровня осведомлённости студентов об инструментах, позволяющих повысить финансовую грамотность, нами был проведён опрос. В качестве респондентов были выбраны студенты 3 курса СПО. Оценивая уровень своей финансовой грамотности по пятибалльной шкале, большинство опрашиваемых (55 %) выбрали оценку 3, что свидетельствуют о среднем уровне знаний и навыков этой области. 27,5 % корреспондентов считают себя более уверенными ставят оценку 4, указывая на наличие более глубоких знаний. В то же время 12,5 % участников оценивают свою финансовую грамотность на уровне 2, что может указывать на необходимость дополнительного обучения и поддержки вопросах управ-

ления личными финансами. Полученные данные подтверждают общероссийскую тенденцию: согласно Стратегии повышения финансовой грамотности до 2030 г. только 55 % молодых людей демонстрирует рациональное и ответственное финансовое поведение, откладывая сбережения, 60 % используют двойную аутентификацию при пользовании финансами онлайн, и лишь 23 % активно инвестируют. Таким образом, студенты нуждаются в практическом применении знаний и помощи специалистов, а также в развитии критического мышления при анализе финансовых продуктов и услуг.

Проблемы финансовой грамотности проявляются в нескольких аспектах: неумение планировать личный бюджет, непонимание механизмов функционирования процентных ставок, сомнения в возможностях осуществления предпринимательской деятельности, непонимание функционирования основ рынка, рост финансового мошенничества, неумение распознавать уловки, легкомысленное отношение к личным данным и др. Деловая игра, в данном контексте, выступает эффективным методом формирования финансовых компетенций. Ключевым является создание реалистичной игровой модели, которая погружает студентов в проблемную ситуацию, требующую совместного решения.

С целью решения наиболее распространенных проблем в области финансовой грамотности нами были разработаны четыре деловые игры:

1. «Личный финансовый план: куда уходят деньги и как взять их под контроль». Игра помогает осознать свои финансовые привычки, учит планировать бюджет и контролировать расходы через анализ типичных ошибок и создание личного финансового плана. Участники получают виртуальную зарплату и сталкиваются с типичными расходами.

2. «Кредиты, депозиты и сложный процент: друг, враг или инструмент?». Эта деловая игра в формате симулятора наглядно показывает механику кредитов и вкладов, учит рассчитывать реальную выгоду и даёт готовый чек-лист для принятия взвешенных финансовых решений в банке.

3. «От идеи к первому доходу: финансовая модель стартапа за час». Воркшоп в формате бизнес-симулятора помогает преодолеть страх перед запуском своего дела, позволяя на практике составить упрощённую финансовую модель стартапа и рассчитать его точку безубыточности.

4. «Финансовая самозащита: как не стать жертвой мошенников и не попасть в долговую яму». Квест в игровом формате учит распознавать мошеннические схемы, грамотно отказывать навязчивым предложениям и защищать свои деньги. Команды проходят станции-испытания, где должны распознать мошенническую схему, найти подвох в кредитном договоре, отказать навязчивому «консультанту» и принять верное финансовое решение в стрессовой ситуации. На выходе участники получают готовую памятку по финансовой безопасности.

Разработанные деловые игры в комплексе охватывают все основные сферы финансовой грамотности, актуальные для студенческой молодежи: от повседневного бюджетирования и взаимодействия с банками до предпринимательских рисков и защиты от мошенничества. Каждая игра решает конкретную проблемную зону, выявленную в ходе опроса студентов, и предлагает не абстрактные теоретические знания, а практические инструменты (чек-листы, памятки, алгоритмы расчета), которые могут быть немедленно применены в реальной жизни. Игровой формат снижает психологические барьеры, позволяя студентам без страха ошибки освоить сложные финансовые темы, а соревновательный и командный характер занятий дополнительно развивает коммуникативные навыки и критическое мышление. Таким образом, предложенный комплекс игр

представляет собой целостную методическую систему, способную последовательно формировать у студентов ответственное и рациональное финансовое поведение.

Библиографический список

1. Вагаева О. А., Ликсина Е. В., Максимова К. А. Применение деловых игр в процессе развития финансовой грамотности у студентов вуза // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2026. – № 5 (май). – ART 3716.
2. Семенов Е. В., Трубицын С. Г. Исследование проблемы применения деловых игр в учебном процессе в технических вузах (из опыта работы) // Молодой ученый. – 2023. – № 22 (469). – С. 440–442.

© Вагаева О. А., Борисова К. А., Максимова К. А., 2026

УДК 378

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «МУЛЬТИМЕДИА-КОНТЕНТ» В НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

EDN FBUSZR

О. А. Вагаева *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0003-0161-746X, e-mail: yurmashevj@inbox.ru,*

А. Ф. Макарцева *студентка,*

Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF "MULTIMEDIA CONTENT" IN SCIENTIFIC PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

O. A. Vagaeva *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

A. F. Makartseva *Student,*

Penza State Technological University, Penza, Russia

Abstract. Today, multimedia is one of the most popular tools for working with university students. This article presents the essence of this concept and examines its features and characteristics. The authors identify consistent characteristics of multimedia content recognized by most researchers.

Keywords: students; university; multimedia content.

Понятие «мультимедиа-контент» прочно вошло в научный и образовательный дискурс в конце XX – начале XXI века, когда цифровые технологии стали активно интегрироваться в различные сферы общественной жизни. Однако до настоящего времени его трактовка остаётся многозначной. В психолого-педагогической литературе мультимедиа-контент анализируется как «технологический ресурс, как средство обучения, как форма представления информации и как результат творческой деятельности обучающихся» [4].

В Большом толковом словаре русского языка С. А. Кузнецова автор рассматривает «контент» как содержание, содержимое. Понятие «мультимедиа» связывается с использованием нескольких форм представления информации в единой среде [2]. На этом основании мультимедиа-контент на первичном уровне может быть понят как содержание, представленное в мультимедийной форме.

В «Словаре по образованию и педагогике» В. М. Полонского мультимедиа определяется как «включение в документ различных видов данных в адекватном представлении, например, текста, электронных таблиц, аудио- и видеоданных» [5]. Автор делает акцент на интеграции разных типов информации в пределах одного документа, а значит рассматривает мультимедиа как способ комплексной организации цифрового материала.

В «Педагогике: большой современной энциклопедии» под редакцией Е. С. Рапацевича мультимедиа трактуется как «система современных технических средств, позволяющая работать с текстовой информацией, графическими изображениями, звуком, анимационной компьютерной графикой в едином комплексе», с указанием на то, что мультимедиа является одним из быстро развивающихся и перспективных направлений, особенно в области образования [3]. Мультимедиа, помимо технического средства, является и важ-

ным ресурсом образовательной деятельности. В словаре по педагогике Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова мультимедиа определяется как «технология, обеспечивающая работу с неподвижным изображением, видеоизображением, анимацией, текстом и звуком» [1].

С развитием цифровой образовательной среды понятие «мультимедиа-контент» стало использоваться значительно шире, чем в рамках его первоначального технического понимания. В педагогическом контексте оно связывается с особенностями восприятия информации, организацией обучения, развитием медиаграмотности и включением обучающихся в процесс создания цифровых продуктов. Это обусловило появление различных научных подходов к трактовке данного понятия.

С позиции Е. С. Полат сущность мультимедийного контента раскрывается через его включенность в педагогическую технологию. Он представляет собой дидактически обоснованное средство обучения, которое должно быть связано с целями, содержанием, методами и формами образовательного процесса. В таком понимании мультимедиа ценно не само по себе, а как компонент педагогически организованной деятельности, направленной на повышение наглядности, осмысленности, активности и результативности обучения [4].

Обобщение представленных подходов позволяет выделить устойчивые характеристики мультимедиа-контента, признаваемые большинством исследователей: мультимодальность, интерактивность, гибкость представления учебного материала, коммуникативность, структурированность. Мультимодальность – интеграция различных форм представления информации в единой композиционной структуре. Мультимедиа-контент объединяет текст, изображение, звук в логически выстроенной системе, где каждый компонент выполняет определённую функцию. Интерактивность заключается в том, что мультимедийный продукт может быть ориентирован на активное взаимодействие пользователя с материалом: выбор последовательности просмотра, переход по гиперссылкам, участие в опросах, изменение параметров отображения.

Гибкость представления учебного материала состоит в том, что цифровой продукт не фиксируется в окончательном виде: он может дорабатываться, расширяться, адаптироваться под новые задачи и разные группы обучающихся. Возможность оперативного обновления и переработки делает его универсальным, способным реагировать на изменения образовательной ситуации. Коммуникативность состоит в том, что мультимедийный продукт создаётся с учётом конкретной аудитории и предполагает наличие отклика. При разработке учитываются интересы, уровень подготовки и ожидания тех, кому адресован материал. В результате контент перестаёт быть просто способом передачи сведений и становится формой общения, выстраивающей двустороннюю коммуникацию.

Структурированность заключается в том, что эффективный мультимедийный продукт строится на чёткой композиции и логичной последовательности элементов, где каждый смысловой акцент занимает своё место. Такая организация помогает обучающимся удерживать внимание на главном и лучше понимать материал.

Библиографический список

1. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : ИЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
2. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
3. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

5. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

© Вагаева О. А., Макарцева А. Ф., 2026

УДК 373.6

ПОКОЛЕНИЕ ALPHA И Z В УЧЕБНОЙ АУДИТОРИИ: КАК НАЙТИ ОБЩИЙ ЯЗЫК С НОВЫМ ПОКОЛЕНИЕМ?

EDN DFEBWL

Д. З. Верещагина *Ассистент, ORCID 0000-0003-0183-5950, e-mail: vediza@mail.ru,*
А. П. Солдатова **М. А. Федорина** *студенты, e-mail: soldatovaanastasia19@gmail.com, e-mail: fedorinamaria15@gmail.com, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

GENERATIONS ALPHA AND Z IN THE CLASSROOM: HOW TO FIND COMMON GROUND WITH THE NEW GENERATION?

D. Z. Vereshchagina *Assistant,*
A. P. Soldatova *Students,*
M. A. Fedorina *Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article examines key barriers arising in the educational process during interactions between educators and students belonging to Generations Z and Alpha. Based on a synthesis of pedagogical research, the authors identify groups of didactic, communicative, and motivational-value barriers and describe the cognitive characteristics of modern students.

Keywords: generation Z; generation Alpha; digital natives; students; barriers; digital didactics.

Современная образовательная среда переживает один из наиболее глубоких трансформационных сдвигов за последние десятилетия. Впервые в истории педагогики в одних и тех же учебных аудиториях одновременно оказываются представители принципиально разных цифровых эпох: поколение Z и поколение Alpha. Оба поколения выросли в условиях тотальной цифровизации, однако имеют существенные различия в когнитивных моделях, мотивации, социальных ожиданиях и способах взаимодействия с информацией [1].

Теоретическую основу изучения поколенческих особенностей заложили Н. Хоув и У. Штраус в концепции теории поколений, согласно которой люди, рождённые в одном историческом периоде, разделяют схожие ценности, убеждения и поведенческие образцы, сформированные под влиянием общих социально-культурных событий и технологического контекста.

Применительно к образовательной среде в современной науке принято выделять два ключевых поколения:

Поколение Z (1997–2009 гг.), определяемое Хоувом и Штраусом как «Homeland Generation», в педагогической литературе чаще описывается как «цифровые аборигены». Для представителей этого поколения характерны многозадачность, прагматизм, высокая социальная осознанность, запрос на аутентичность и мгновенную обратную связь.

Поколение Alpha (2010–2025 гг.) выделено и описано австралийским демографом М. Маккриндлом как первое поколение, чьё формирование происходит в условиях повсеместного присутствия искусственного интеллекта [3].

Поскольку педагоги и студенты относятся к разным поколениям, между ними нередко возникают трудности во взаимопонимании и организации эффективного образовательного процесса.

На основе обобщения педагогических исследований нами были выделены три группы барьеров.

К дидактическим барьерам относится, прежде всего, конфликт темпоритмов: традиционная лекция продолжительностью 30–40 минут непрерывной монологической речи превышает когнитивный ресурс внимания поколения Z в три-четыре раза.

Коммуникативные барьеры связаны со сменой роли педагога: трансляция фактических знаний теряет ценность в условиях свободного доступа к информации через поисковые системы и нейросети, а отсутствие перехода к позиции навигатора или фасилитатора ведёт к снижению авторитета преподавателя.

Мотивационно-ценностные барьеры включают прагматический запрос, при котором поколения Z и Alpha требуют ответа на вопрос о применимости знания в реальной профессиональной или жизненной деятельности, знание без прикладного контекста отвергается [2].

Для нейтрализации или снижения данных барьеров педагогу необходимо учитывать и понимать когнитивные особенности «новых» поколений. К ним относятся фрагментарность внимания, предпочтение визуальных коммуникаций: видео, инфографика и мемы воспринимаются быстрее и эффективнее линейного текста. Наконец, многозадачность выступает как норма, предполагающая одновременное выполнение учебных действий и фоновое потребление цифрового контента [1].

Для выявления связи между оценкой студентами цифровой компетентности педагога и их вовлечённостью в учебный процесс был проведён опрос среди 60 студентов 1–4 курсов в возрасте от 18 до 22 лет. Анкета включала вопросы о значимых качествах преподавателя, предпочитаемом стиле и формате общения, отношении к использованию цифровых технологий и социальных сетей, удобных каналах обратной связи, а также об оптимальной длительности учебных блоков.

Опрос показал, что для абсолютного большинства студентов ведущим качеством преподавателя выступает доступность объяснения (75 %), а важнейшими характеристиками – компетентность (100 %) и уважительное отношение (91,7 %). Стиль общения признаётся значимым всеми респондентами (50 % – очень важен, 50 % – умеренно важен), при этом практически все (91,7 %) предпочитают дружелюбный тон с сохранением дистанции. Использование мессенджеров и социальных сетей для учебной коммуникации расценивается как обязательное или желательное всеми опрошенными (50 % и 50 % соответственно), однако получать обратную связь лично предпочитают 66,7 % студентов. Цифровые технологии на занятиях важны для всех: 58,3 % считают их очень важными, 41,7 % – желательными. Наиболее эффективными форматами названы смешанный (58,3 %) и интерактивный (41,7 %). Учёт мнения студентов в организации обучения важен для каждого респондента (50 % – очень, 50 % – частично). Наконец, 88,3 % студентов легче усваивают информацию короткими блоками по 10–20 минут.

На основе собранных данных можно сделать вывод, что студенты высоко ценят доступность изложения материала и профессиональную компетентность педагога. Полученные результаты согласуются с выделенными ранее барьерами и когнитивными особенностями, что позволяет предложить ряд стратегий и технологических решений для их преодоления.

Прежде всего, эффективным ответом на фрагментарность внимания и прагматический запрос выступает микрообучение, предполагающее структурирование учебного контента на микроблоки длительностью 5–10 минут. Каждый такой блок должен завершаться интерактивным заданием – квизом, мини-кейсом или симуляцией, что опирается на теорию ко-

гнитивной нагрузки и обеспечивает удержание внимания.

Второй значимой стратегией является проектно-ориентированное обучение, в рамках которого учебные задачи приобретают реальный контекст и измеримый результат, тем самым давая прямой ответ на прагматический запрос поколений Z и Alpha.

Третьим направлением становится геймификация – внедрение игровых механик (баллы, уровни, достижения, лидерборды) в неигровой образовательный процесс, что способствует росту внутренней мотивации за счёт присущего современным студентам соревновательного интереса и стремления к моментальному поощрению.

Для реализации названных стратегий необходимо использование технологических инструментов. Интерактивные платформы, такие как Kahoot!, Quizizz, Mentimeter и Miro, позволяют реализовать мгновенную обратную связь, визуализировать коллективные ответы и создавать соревновательный эффект. Генеративные нейросети (ChatGPT, GigaChat) могут использоваться как тренажёры для генерации гипотез, источники альтернативных объяснений и инструменты проверки критического мышления. Мессенджеры, выступая в роли образовательной среды, обеспечивают синхронную и асинхронную коммуникацию, быструю обратную связь и возможность рассылки микроконтента, что соответствует запросу на мгновенный отклик.

Проведённый анализ подтверждает, что дидактические, коммуникативные и мотивационно-ценностные барьеры между педагогами и обучающимися поколений Z и Alpha носят системный характер, но могут быть преодолены при условии учёта когнитивных особенностей студентов и трансформации педагогических практик.

Библиографический список

1. Глотова М. В. Теория когнитивной нагрузки и её применение в электронном обучении // Открытое образование. – 2022. – Т. 26, № 2. – С. 25–34.
2. Маккриндл М., Фелл А. Поколение Альфа: как понять наших детей и помочь им процветать / пер. с англ. – Лондон: Hachette UK, 2020. – 368 с.
3. Хоув Н., Штраус У. Поколения: история американского будущего, с 1584 по 2069 г. / пер. с англ. – Нью-Йорк: William Morrow & Company, 1991. – 544 с.

© Верещагина Д. З., Солдатова А. П., Федорина М. А., 2026

УДК 378.147.091.3

ПАРТНЁРСТВО ВУЗА И КОМПАНИИ СФЕРЫ СЕРВИСА В ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА)

EDN IZZNQS

И. Н. Ефремкина *Кандидат психологических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5327-1723, e-mail: eamdom@yandex.ru*

Ю. Н. Волкова *магистрант, e-mail: yulianna.volk2003@yandex.ru, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

PARTNERSHIP BETWEEN A UNIVERSITY AND A SERVICE COMPANY IN TRAINING COMPETITIVE SPECIALISTS: EMPLOYER REQUIREMENTS, KEY COMPETENCIES AND EXPERT ASSESSMENTS (ON THE EXAMPLE OF THE TOURISM INDUSTRY)

I. N. Efremkina *Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,*

Yu. N. Volkova *Master's Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article is devoted to the problem of training personnel for the dynamically developing tourism industry of the Russian Federation and the role of partnership between universities and companies in solving this task.

The paper analyzes the key gaps between the competencies of graduates and the requirements of employers. Based on expert consultations and analysis of job vacancies, the current requirements of the industry for specialists are identified, and a comprehensive model of interaction between universities and enterprises is proposed, including dual training, internships, industry councils, and master classes from experts. Examples of successful implementation are shown. The importance of partnership for updating educational programs and increasing the competitiveness of graduates is substantiated.

Keywords: universities; tourism industry; tour operators; travel agencies; partnerships; graduate competencies; employer requirements; expert advice; internships; dual training.

Индустрия туризма за последние несколько лет превратилась в одну из самых динамично развивающихся и поддерживаемых государственными инициативами отраслей российской экономики. Если ранее туризм и гостеприимство были лишь одной из отраслей сферы услуг, то интенсификация как внешнего, так и, в большей мере, внутреннего туризма радикально изменила ситуацию. Теперь туризм – это инструмент развития территорий большой страны, индустрия крупных проектов и растущий сегмент занятости. Данная статья – попытка поместить вопрос партнерства компании и вуза в подготовке конкурентоспособных специалистов на первые позиции в обсуждении перспектив развития туристической отрасли.

Актуальность такого сотрудничества обусловлена рядом ключевых факторов, определяющих развитие туристической отрасли в текущих условиях, в частности, нехваткой специалистов с практическими навыками, готовых в короткий срок приступить к работе; быстрым устареванием традиционных образовательных программ на фоне динамичных изменений технологий, геополитики и потребительских

трендов, тогда как вузы не могут обновлять программы в одиночку; восстановлением спроса на туристические услуги, который опережает темпы подготовки специалистов, в результате чего компании вынуждены бороться за выпускников не только между собой, но и с другими секторами экономики [4].

Партнёрство позволяет решить данные проблемы системно: компании получают доступ к талантливой молодёжи и возможность «выращивать» кадры под свои нужды и требования, а вузы – актуальные кейсы, стажировочные площадки и обратную связь для совершенствования образовательных траекторий. Совместная работа вуза и компании – единственный способ обеспечить отрасль кадрами, отвечающими современным требованиям.

Методология исследования включает анализ официальных интервью и публичных комментариев, а также сбор первичных данных посредством экспертных консультаций с руководителями компаний туристической отрасли. Представленные в статье оценки уровня профессиональной подготовленности выпускников, диагностика актуальных проблем в системе подготовки кадров и рекомендации по их устранению сформированы на основе мнений отраслевых экспертов.

Какие же конкретные требования предъявляют работодатели туристической отрасли к подготовке специалистов? Анализ вакансий и запросов турагентских и туроператорских компаний, позволяет выделить ряд ключевых компетенций.

1. Практические навыки: владение системами онлайн бронирования (Мастертур), CRM платформами (ЮОН/Мои документы), инструментами цифрового маркетинга.

2. Клиентоориентированность: умение выстраивать персонализированный сервис, разрешать конфликтные ситуации, учитывать культурные и индивидуальные особенности туристов.

3. Гибкость и адаптивность: способность быстро осваивать новые направления, форматы туров и технологии, реагировать на изменения (корректировка, аннуляция, предложение альтернатив).

4. Знание языков: для турагентств как минимум – английский (A1), для крупных российских туроператоров в сфере выездного туризма (ANEX, PEGAS TOURISTIK, НАЦИОНАЛЬНАЯ ТУРИСТИЧЕСКАЯ ПЛАТФОРМА) – английский (B2 и выше), наличие второго иностранного языка – преимущество. Обусловлено необходимостью коммуникации с зарубежными поставщиками услуг.

5. Цифровые компетенции: работа с аналитическими инструментами, социальными сетями, платформами онлайн продвижения.

6. Проектное мышление: навыки разработки и продвижения туристических продуктов, управления небольшими командами.

Данные требования отражают не просто набор умений, а целостный профиль современного специалиста, способного работать в условиях высокой динамики отрасли.

Анализ обратной связи от работодателей туристической отрасли свидетельствует, что текущая система подготовки студентов формирует все же лишь базовый уровень профессиональных компетенций, недостаточный для эффективного выполнения трудовых функций в реальных условиях.

В качестве ключевых разрывов в компетенциях можно назвать следующие.

1. Недостаточный уровень практической подготовки: значительное учебное время отводится фундаментальным дисциплинам (история туризма, страноведение), в то время как формированию практических навыков работы с профессиональными инструментами недостаточно (CRM системы, туроператорские платформы, сайты-агрегаторы туристических услуг).

2. Дефицит прикладных правовых компетенций: вузы уделяют основное внимание общим положениям законода-

тельства (изучение ФЗ № 132 «Об основах туристской деятельности в РФ» в теории), но недостаточно – прикладным навыкам (слабое понимание различий между агентскими и туроператорскими договорами, недостаточные навыки оформления приложений к договорам о реализации туристского продукта, пробелы в знаниях правил фиксации согласований в деловой переписке).

3. Недостаточная сформированность кроссфункциональных компетенций: отсутствие системного понимания взаимосвязей между различными функциональными направлениями деятельности компании (слабое представление о том, как логистические решения определяют себестоимость и ценообразование туров, непонимание влияния маркетинговых стратегий на объёмы продаж туристических услуг и др.).

4. Недостаточная сформированность навыков профессиональной коммуникации: неспособность эффективно вести переговоры как с поставщиками услуг (отелями, перевозчиками, экскурсионными бюро), так и с клиентами [1].

Как результат разрыва, новым сотрудникам требуется длительное обучение на рабочем месте – до 3–6 месяцев, что увеличивает издержки компаний.

Данный вопрос ранее освещал и министр образования и науки РФ Валерий Фальков: программу обучения в туризме, по мнению спикера, все-таки нужно перестроить таким образом, чтобы усилить связь с отраслью и сделать акцент на практическую подготовку будущих кадров [5].

Решением данной задачи может стать комплексная модель вуза и предприятия туристической отрасли. Ключевые механизмы взаимодействия которых, помимо базовых, могли бы включать:

- формирование отраслевых советов при вузах, где в их состав входят представители туроператоров, турагентств, ассоциаций туризма; совет оценивает актуальность дисциплин, предлагает темы для семинаров, курсовых и дипломных работ [2];
- программы дуального обучения, где часть образовательного процесса проходит на базе туристических компаний; студенты непосредственно участвуют в рабочих процессах (бронирование услуг, переговоры с поставщиками, обработка запросов), получая зачёт по соответствующим дисциплинам или рекомендацию от работодателя;
- регулярные семинары и мастер классы от экспертов отрасли, в рамках которых представители туроператоров и турагентств проводят тренинги по актуальным темам (изменения в законодательстве, новые направления туризма, особенности работы с партнёрами), обеспечивая актуализацию знаний студентов в соответствии с текущими запросами рынка. Хотелось бы подчеркнуть и растущую актуальность участия студентов в офлайн-встречах туроператоров и их представителей, традиционно организуемых для турагентов. Расширение доступа к таким мероприятиям обеспечивает студентам получение актуальной информации и возможности начать свой профессиональный путь (Партнер-пример, IZI TOUR) [3];
- стажировки и практики на базе туристических компаний, что предусматривает возможность участия студентов не только в краткосрочных практиках, но и в сезонных (российских и зарубежных), работа в пиковые периоды (лето, новогодние праздники) гидами, аниматорами, администраторами отелей, проектных – участие в разработке конкретного продукта или решения (новый тур, оптимизация сайта, маркетинговая кампания).

Университеты, успешно реализующие данную практику: СПБГЭУ (в рамках сотрудничества с туроператором «Интурист»), КФУ/РУДН (в рамках сотрудничества с туроператором «Анекс»).

Внедрение комплексной модели взаимодействия вуза и предприятий туристи-

ческой отрасли поможет обеспечить ряд значимых положений, таких как: повышение практической готовности выпускников к работе в отрасли, сокращение периода адаптации студентов и выпускников на новом месте работы, актуализацию образовательных программ под текущие запросы рынка, рост трудоустройства выпускников по специальности, а также укрепление связей между академическим сообществом и бизнесом.

Таким образом, актуальность статьи обусловлена трансформацией туризма из сегмента сферы услуг в стратегически значимую отрасль национальной экономики, необходимостью подготовки высококвалифицированных кадров, отвечающих ее современным требованиям. Партнёрство вузов и компаний выступает ключевым механизмом решения данной задачи, позволяя синхронизировать образовательные программы с реальными потребностями рынка труда.

Библиографический список

1. Анализ проблем в сфере подготовки кадров для индустрии туризма // КиберЛенинка: науч. электрон. б-ка. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-problem-v-sfere-podgotovki-kadrov-dlya-industrii-turizma (дата обращения: 08.05.2026).
2. К вопросу о взаимодействии работодателей и учебных заведений при подготовке кадров для туризма и сервиса // КиберЛенинка: науч. электрон. б-ка. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vzaimodeystvii-rabotodateley-i-uchebnyh-zavedeniy-pri-podgotovke-kadrov-dlya-turizma-i-servisa (дата обращения: 08.05.2026).
3. Развитие студенческого туризма: пресс-релиз // Пензенский государственный университет: офиц. сайт. – 2025. – 17 февр. – URL: https://migu.pnzgu.ru/news/2025/02/17 (дата обращения: 09.05.2026).
4. Trends in Tourism: аналит. отчёт // СберАналитика: оф. сайт. – URL: https://sberanalytics.ru/blog/trends-in-tourism (дата обращения: 09.05.2026).
5. Туризм в России: новые вызовы и возможности // Profi.Travel: портал для профессионалов турбизнеса. – URL: https://profi.travel/news/61526/details (дата обращения: 09.05.2026).

© Ефремкина И. Н., Волкова Ю. Н., 2026

УДК 378.1

АЛГОРИТМ ПОДГОТОВКИ НАУЧНОЙ СТАТЬИ: СТРУКТУРА, ЭТАПЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

EDN JDBQTJ

Ю. А. Дианова *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-9763-6480, e-mail:@dianova@penzgtu.ru,*

К. А. Максимова *студентка, ORCID 0009-0000-8318-7904, e-mail: maksimovakseniia2005@mail.ru,*

Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

ALGORITHM FOR THE PREPARATION OF A SCIENTIFIC ARTICLE: STRUCTURE, STAGES AND PRACTICAL RECOMMENDATIONS

Yu. A. Dianova *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

K. A. Maksimova *Student,*

Penza State Technological University, Penza, Russia

Abstract. The article discusses the key stages of preparing a scientific article, from setting the problem to determining the UDC index. It emphasizes the importance of a conscious approach to writing, including choosing a relevant topic, formulating the title, structuring the sections, and working with sources. The article also focuses on the classification of scientific articles (theoretical, practical, and methodological) and the practical aspects of publishing materials, including participation in conferences. The proposed recommendations can be used by novice researchers to improve the quality and consistency of their scientific writing.

Keywords: scientific article; algorithm; article structure; stages; recommendations.

В современной научной среде публикационная активность является важнейшим показателем результативности исследовательской деятельности студентов. Однако начинающие авторы часто сталкиваются с трудностями на этапе структурирования материалов и выбора соответствующего типа статьи. Отсутствие четкого алгоритма действий приводят к снижению качества рукописей. В этой связи возникает необходимость в систематизации знаний о процессе подготовки научной публикации, адаптированных для начинающих исследователей-студентов [1].

Многие исследователи задаются вопросами методологии научного письма. Так, Н.И. Колесникова в своем учебном пособии развивает умение создавать собственные и вторичные научные тексты, предлагая систему заданий, направленных на практическое овладение жанрами научной речи. При этом комплексных рекомендаций, объединяющих содержательные, формальные и процедурные аспекты подготовки текста, представлено недостаточно [3].

Цель данной статьи – систематизировать методологические подходы к подготовке научной публикации. Для достижения цели поставлены следующие задачи: описать последовательность действий автора при подготовке статьи, включая этапы выбора темы, работы с источниками, структурирования текста и оформления рукописи.

Новизна исследования заключается в комплексном представлении алгоритма

подготовки научной статьи, объединяющем содержательные (постановка проблемы, новизна, тип статьи) и формальные (структура, УДК, конференционная активность) компоненты, что позволяет использовать материал, как практическое руководство.

Написание любой научной статьи начинается с осознания цели. Как показывает практика обсуждения с начинающими исследователями, ключевым мотивам является стремление решить определенную научную или практическую проблему. Следовательно, отправной точкой выступает четкая постановка проблемы.

При формулировке проблемы автору необходимо ответить на два основных вопроса. Во-первых, актуальность: почему данную проблему важно решить именно сейчас? Доказательством актуальности могут служить ссылки на нормативные документы, данные опросов или статистические показатели. Во-вторых, новизна: что нового получит аудитория после ознакомления с работой? Новизна может заключаться в применении нового метода, введении в оборот нового материала или предложении оригинального взгляда на уже известную проблему.

Формирование библиографической базы осуществляется поэтапно. Прежде всего, автор определяет перечень журналов, в которых может осуществляться поиск (Google Scholar, E-library, Cyberleninka). Отбор статей производится по ключевым словам, соответствующим теме исследования. С практической точки зрения целесообразно ограничиваться источниками, опубликованными не позднее пяти лет, за исключением классических работ, имеющих фундаментальные значение.

Название статьи выполняет не только идентифицирующую, но и коммуникативную функцию. Как отмечается в правилах подготовки материалов для научных журналов, название статьи должно быть лаконичным (не более 150 знаков), конкретным и максимально точно отражать содержание работы. Эффективным способом конструирования заголовка является использование формулы «Метод + объект + условия» [4].

Метод отражает способ исследования (оценка, сравнительный анализ, применение). Объект указывает на то, что именно изучается (студенты, экономические показатели, нейросети). Условия конкретизируют контекст (в школе, на примере организации, в определенный исторический период). Примером такого подхода может служить заголовок: «Оценка эффективности применения нейросетей в обучении школьников на уроках физики».

Типовая структура научной статьи включает следующие элементы: аннотация и ключевые слова, введение, основная часть, эмпирические результаты (при наличии), выводы, список литературы.

Аннотация представляет собой краткое (100-300 слов) изложение содержания статьи и отвечает на вопрос: «О чем данный текст?». Ее рекомендуемый объем составляет 6–7 предложений, но не более 1500 знаков с пробелами. Ключевые слова (5–8 единиц) отражают основную тематику и частотные понятия работы [4].

Введение включает четыре обязательных компонента: обоснование актуальности (3–4 предложения), краткий обзор предшествующих исследований (2–3 предложения с указанием ключевых авторов и результатов), формулировку цели и задачи (цель – желаемый итог, задача – конкретный шаг к его достижению), описание новизны (2–3 предложения).

Основная часть строится в зависимости от типа статьи. Выделяются три основных типа научных публикаций.

1. Научно-теоретическая статья посвящена теоретическому поиску, анализу понятий и интерпретации идей. Текст не содержит экспериментальных данных, автор сопоставляет теории, вводит новые понятия или переосмысливает существующие.

2. Научно-практическая статья основывается на проведении эксперимента, наблюдения или опроса. В таких статьях

проблемы решаются через сбор и анализ эмпирических данных.

3. Научно-методическая статья представляет собой описание инструментов или алгоритмов, позволяющих решать практические задачи. Это текст-инструкция, отвечающий на вопрос «Как делать?» [2].

Раздел эмпирических результатов предназначен для представления фактических данных, полученных в ходе исследования. Здесь размещаются факты, цифры, статистика, результаты опросов и т.д. Этот раздел присутствует преимущественно в научно-практических статьях.

В разделе «Выводы» (1–2 абзаца) подводятся итоги исследования. Автор отвечает на вопрос: «Какую информацию дала эта статья?». Выводы должны суммировать как теоретическую часть, так и эмпирические результаты.

Список литературы оформляется в соответствии с требованиями конкретного издания. Общий принцип организации списка – алфавитно-хронологический: в алфавитном порядке по фамилии первого автора, при наличии нескольких работ одного автора – в хронологическом порядке.

УДК (универсальная десятичная классификация) определяется по принципу «от общего к частному». Автор последовательно выделяет область знания, конкретную дисциплину, подраздел и конкретную тему. Правильное определение УДК является важным элементом систематизации публикаций, а ее отсутствие может стать основанием для отклонения рукописи [4].

Таким образом, подготовка научной статьи представляет собой последовательный процесс, включающий в себя несколько этапов: от постановки проблемы и обоснования актуальности до составления библиографии и определения УДК. Ключевыми элементами, определяющими успех публикации, являются четкая структура текста, корректное формулирование названия по формуле «Метод + объект + условия», а также соответствие типа статьи поставленным задачам.

В заключении отметим, что предложенный алгоритм может служить практическим руководством для начинающих авторов, позволяя сократить методологические ошибки и улучшить качество рукописей. Использование системного подхода к написанию текстов способствует не только индивидуальной публикационной активности, но и развитию научной коммуникации в целом.

Библиографический список

1. Данчевская, О. Е. Практическое руководство для исследователя: Создание, оформление и публикация научно-исследовательской работы по социально-гуманитарной тематике: Методы и методология от А до Я / О. Е. Данчевская. – Москва : ЛЕНАНД, 2024. – 208 с.
2. Классификация научных статей // Пикабу, 2024. URL: https://dzen.ru/a/ZmDiM9A-jxLslf7I (дата обращения: 23.03.2026).
3. Колесникова Н. И. Научная речь для магистрантов и аспирантов. – Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2022. – 222 с.
4. Правила подготовки материалов / Геофизические процессы и биосфера. – Москва: Институт физики Земли им. О. Ю. Шмидта РАН, 2026. – URL: https://portal.ifz.ru/geofizicheskie-proczessyi-i-biosfera/avtoram/pravila-podgotovki-materialov (дата обращения: 23.03.2026).

© Дианова Ю. А., Максимова К. А., 2026

УДК 378

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВАЦИИ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ И УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВЕКА)

EDN GOTEAG

Ю. А. Дианова *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-9763-6480, e-mail:@dianova@penzgtu.ru,*

И. С. Щелчков *студент, e-mail: ivanshelk606@gmail.com, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

COMPARATIVE ANALYSIS OF RESEARCH MOTIVATION AMONG MODERN STUDENTS AND THE YOUTH OF THE RUSSIAN EMPIRE (LATE 19TH – EARLY 20TH CENTURY)

Yu. A. Dianova *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

I. S. Shchelchkov *Student, e-mail: ivanshelk606@gmail.com, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. This article examines internal and external motivational factors that encourage students to participate in research activities at the university. Theoretical approaches to motivation in psychology and pedagogy, including Maslow's hierarchy of needs, are analyzed. A comparison is made between modern ideas about student motivation and historical data on students of the Russian Empire at the turn of the 19th–20th centuries.
Keywords: motivation; research activity; internal motives; external motives; students; higher education.

Каждый студент в процессе обучения проявляет себя в той или иной сфере: одному студенту интересно реализовывать свои способности в творческой сфере, другой находит себя в спорте, а третий стремится проявить себя в научно-исследовательской работе, где нет сцены и зрителей, но есть открытия, требующие упорства и ума.

В отличие от обязательных учебных дисциплин, освоение которых контролируется системой зачётов и экзаменов, научно-исследовательская работа относится к числу добровольных форм активности студентов. Однако в отличие от многих форм досуга и творчества, она требует систематических интеллектуальных усилий, высокого уровня самоорганизации. Поэтому ключевой вопрос данной статьи заключается в том, почему студенты, имея возможность выбора, решают заниматься именно научной работой.

Обратимся к понятию мотивации, которое в психолого-педагогической литературе трактуется по-разному. С точки зрения психологии, мотивация – это система внутренних и внешних мотивов, которые заставляют человека действовать определённым образом. В работе А. К. Марковой с педагогической точки зрения, мотивация – это сложная психологическая структура, включающая совокупность мотивов, которые активизируют, направляют и организуют деятельность человека, придавая её действиям смысл и цели [2]. В рамках нашей статьи будем использовать обобщенное понятие мотивации как совокупности внешних и внутренних мотивов.

Внутренние мотивы возникают из самого содержания деятельности и связаны

с удовлетворением познавательной потребности. К ним относятся: познавательный интерес (стремление к получению новых знаний, удовольствие от процесса решения сложных задач); самореализация и компетентность (стремление студента проверить себя в решении сложных задач). Вышеперечисленные мотивы не требуют внешних наград.

Значительный вклад в понимание мотивации вносит иерархическая теория потребностей А. Маслоу. Согласно его теории потребности выстроены в пирамиду: от самых низших физиологических потребностей, потребности в безопасности, принадлежности до признания и самореализации. Нижележащие потребности должны быть хотя бы частично удовлетворены, чтобы актуализировались высшие.

В этой системе применительно к научно-исследовательской работе внутренние мотивы (познавательный интерес, самореализация, компетентность) относятся к высшим уровням (потребности в уважении, признание собственных достижений) и самоактуализации (реализация потенциала). Однако, согласно теории Маслоу, эти потребности начинают определять поведение только тогда, когда в достаточной мере удовлетворены базовые (физиологические, безопасность, принадлежность).

Поэтому наряду с внутренними побуждениями существенную роль в вовлечении студентов в науку играют внешние мотивы. Они обусловлены факторами, лежащими вне самой научной деятельности, и связаны с ожидаемыми последствиями или внешним окружением. К внешним мотивам относятся: материальное стимулирование (повышенная стипендия, гранты, премии за научные достижения); престиж и социальное признание (уважение среди сокурсников и преподавателей, публичная похвала, грамоты, рекомендации для поступления в магистратуру, аспирантуру); административный ресурс (возможность получить зачет/экзамен «автоматом», освобождение от части учебных заданий); карьерные перспективы (понимание того, что наличие научных работ повышает конкурентоспособность на рынке труда и открывает двери в профессиональную жизнь).

Для выявления преобладающего мотива у современных студентов был проведен опрос среди 15 обучающихся, занимающихся научной работой на базе Пензенского государственного технологического университета (ПензГТУ). Респондентам предлагалось оценить степень согласия с утверждениями по 5-балльной шкале (1 – полностью не согласен, 5 – полностью согласен).

Внутренние мотивы (познавательный интерес, удовольствие от процесса, самореализация, проверка способностей) получили низкие оценки. Средний балл по пяти вопросам составил 2,31, что соответствует уровню «скорее не согласен». Наиболее низкие показатели зафиксированы по утверждениям: «мне нравится проверять свои способности в сложных интеллектуальных задачах» (средний балл 1,8) и «научная работа позволяет реализовать творческий и интеллектуальный потенциал» (2).

Внешние мотивы выражены значительно сильнее. Наибольшее согласие вызвали утверждения, связанные с утилитарными и карьерными выгодами: 60 % опрошенных высоко оценили значимость публикаций и сертификатов для поступления в магистратуру/аспирантуру и трудоустройства; 60 % считают важным получение «автоматов» и освобождение от учебных заданий; 50 % отметили привлекательность рекомендательного письма или престижного упоминания в дипломе. Материальное стимулирование (стипендии, гранты) оказалось менее значимым (средний балл 2,7), а социальное признание со стороны преподавателей и однокурсников – наименее важным (средний балл 2).

Интересно, что исторические данные демонстрируют иную картину. В исследо-

вании Т. Б. Кузёмы, посвящённом организации научно-исследовательской работы студентов в университетах Российской империи конца XIX-начала XX века, показано, что у студентов того времени внутренние мотивы были выражены значительно сильнее. Согласно описанию, студенты «проявляли неподдельный интерес к науке» [1, с. 3] и активно участвовали в исследовательской работе не столько из-за внешних льгот, сколько из-за познавательной потребности, желания «расширить кругозор», «развить научное и творческое мышление», «приобрести ценный опыт самостоятельного исследования». В работе Т. Б. Кузёмы подчёркивается, что научная деятельность воспринималась как возможность самореализации и даже как путь к становлению «будущей научной элиты».

Конечно, в той системе также присутствовали внешние мотивы (обязательность выполнения курсовых и дипломных работ под руководством профессоров; перспектива профессионального отбора). Однако они не доминировали, а скорее подкрепляли внутреннюю мотивацию. В отличие от современных студентов (по данным проведенного опроса в ПензГТУ), у учащейся молодежи Российской империи познавательный интерес и удовольствие от решения научных задач стояли на первом месте.

Таким образом, сравнительный анализ показал, что у современных студентов, занимающихся научно-исследовательской работой, преобладают внешние мотивы, тогда как внутренние мотивы выражены слабо. Сравнение с историческими данными о мотивации студентов Российской империи конца XIX-начала XX века показывает противоположную картину: в прошлом доминировал именно внутренний интерес к науке. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленного развития внутренней мотивации студентов, а не только использования внешних стимулов.

Библиографический список

1. Кузёма Т. Б. Система научно-исследовательской работы студентов в университетах Российской империи в конце XIX – начале XX века // CyberLeninka. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-nauchno-issledovatelskoy-raboty-studentov-v-universitetah-rossiyskoy-imperii-v-kontse-hih-nachale-hh-veka/viewer (дата обращения: 20.04.2026).
2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1983. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0389/1_0389-1.shtml (дата обращения: 21.04.2026).

© Дианова Ю. А., Щелчков И. С., 2026

УДК 378

ЭТАПЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КОЛЛЕДЖЕ

EDN HHDBSU

Е. В. Ликсина
А. В. Булычев

Кандидат педагогических наук, доцент,
ORCID 0000-0001-2345-6789,
e-mail: lev330@yandex.ru,
магистрант,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

THE STAGES OF ORGANIZING STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN COLLEGE

E. V. Liksina
A. V. Bulychev

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Master's Student,
Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract. The article reveals the structure and content of the process of organizing and supporting independent work of college students as an important component of the educational process.
Keywords: independent work of students, stages of organizing independent work.

Одной из составляющих образовательного процесса колледжа является активная самостоятельная работа студентов, которая должна быть правильно организована.

Подготовка и организация самостоятельной работы студентов в колледже предполагает выполнение следующих этапов: подготовительный, целеполагание и планирование, консультирование и контроль.

На подготовительном этапе преподаватель выполняет следующие действия [1, С. 86–87]:

1. Анализ учебных программ, с целью определения разделов и тем для самостоятельной работы, выявления рубежных моментов для ее сопровождения и контроля, подбора примеров типовых заданий для самостоятельной работы.

2. Определение видов самостоятельной работы, соответствующих формируемым универсальным и профессиональным компетенциям обучающихся.

3. Разработку заданий для самостоятельной работы. Расчет количества часов и суммы баллов, которые должен набрать обучающийся в ходе выполнения самостоятельной работы.

4. Разработку технологических карт для сопровождения самостоятельной работы студентов.

5. Разработку методов и процедур рубежного контроля самостоятельной работы студентов.

Этап целеполагания и планирования предполагает объявления цели самостоятельной работы и описание результата, который должен быть достигнут. Преподаватель знакомит обучающихся с технологической картой задания, которые им предстоит выполнить для достижения указанной цели. Обучающийся выбирает виды учебной работы, знакомится с требованиями, предъявляемыми к выполнению заданий по самостоятельной работе.

Этап консультирования является очень важным при сопровождении самостоя-

тельной работы обучающегося Преподаватель выполняет роль консультанта, эксперта, и модератора. Именно на этом этапе осуществляется педагогическая поддержка обучающегося.

Выделяют следующие виды консультирования: информационное (недостаток знаний), технологическое (недостаток умений), психологическое (эмоциональная нестабильность) и т.д. Кроме того, преподаватель может выступать в роли эксперта по выполняемому виду работ.

В ходе консультирования преподавателю иногда приходится выступать в роли фасилитатора (обеспечивает групповую коммуникацию) или модератора (формирует атмосферу взаимопонимания, доверия и открытости или решает вопросы организации собственной деятельности). Именно это позволяет сделать этап консультирования эффективным

На контрольно-оценочном этапе происходит оценивание самостоятельной работы обучающихся преподавателем. При этом используются разные методы: комплексное оценивание действий в соответствии с технологической картой, ведение рефлексивного дневника, зашита проектных и исследовательских работ, оценка портфолио. На этом этапе также возможно организовать взаимооценивание и самооценивание. Немаловажной частью этого этапа является рефлексивная составляющая.

Самостоятельная деятельность обучающихся любого вида должна включать выполнение следующих этапов, что необходимо учитывать преподавателю в процессе ее организации [2, с. 156]:

1. Определение цели самостоятельной работы.

2. Конкретизация познавательной (проблемной или практической) задачи.

3. Самооценка готовности к самостоятельной работе по решению поставленной или выбранной задачи.

4. Выбор адекватного способа действий, ведущего к решению задачи (выбор путей и средств для ее решения).

5. Планирование (самостоятельно или с помощью преподавателя) самостоятельной работы по решению задачи.

6. Реализация программы выполнения самостоятельной работы.

7. Самоконтроль выполнения самостоятельной работы, оценивание полученных результатов.

8. Рефлексия собственной учебной деятельности.

По окончании процесса преподаватель должен провести анализ результатов, сделать выводов и. если необходимо, внести коррективы в учебные задания, убрать задания, не оказавшие влияние на развитие профессиональных компетенций обучающихся.

Описанный процесс и есть процесс сопровождения самостоятельной работы обучающихся, который включает в себя следующие компоненты: создание образовательной среды, включающей все необходимые элементы; разработку индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, включающих определение видов и тематики заданий, сроки предоставления результатов, разработку технологической карты и критериев оценивания; консультирование по образовательному запросу обучающегося; создание педагогических условий для оценивания и рефлексии самостоятельной работы обучающихся; осуществление индивидуальной педагогической поддержки обучающегося в его самостоятельной работе.

Таким образом, организация самостоятельной работы, при увеличении отводимой на нее доли учебного времени, должна обеспечить серьезные и видимые самому студенту позитивные изменения в его способностях результативно действовать в тех или иных проблемных ситуациях.

Библиографический список

1. Бакина Ю. А., Нурмаганбетова М. С., Колышкина Т. А., Алшынбаева Ж. Е. Методические особенности самостоятельной работы студентов колледжа // Актуальные научные исследования в современном мире. 2019. № 2–5 (46). С. 85–90.

2. Образовательный процесс в профессиональном образовании: учебное пособие для вузов. Под общей редакцией В. И. Блинова. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 314 с. – Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – Режим доступа: https://urait.ru/bcode/539108.

© Ликсина Е. В., Булычев А. В., 2026

УДК 331.108

ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ В СИСТЕМЕ СТУДЕНЧЕСКИХ ОТРЯДОВ

EDN KSHDHE

Е. В. Ликсина *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0001-8472-1785, e-mail: lev330@yandex.ru,*

Д. С. Мирошниченко *магистрант, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

THE PROBLEM OF HUMAN RESOURCES MANAGEMENT IN THE STUDENT TEAM SYSTEM

E. V. Liksina *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

D. S. Miroshnichenko *Master's Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article discusses the problem of training qualified personnel for the service and hospitality sectors within the framework of the activities of Russian student groups.
Keywords: student groups; human resources management.

В современных условиях развития экономики России особенно остро стоит задача подготовки квалифицированных кадров для сферы сервиса и гостеприимства. Российские студенческие отряды (РСО) – крупнейшая молодёжная организация страны, ежегодно объединяющая более 200 тысяч участников, в структуре которой одним из наиболее динамично развивающихся направлений являются сервисные отряды, работающие в отелях, ресторанах, санаторно-курортных комплексах и на объектах транспортной инфраструктуры [2].

Такое разнообразие должностей и условий работы требует системного подхода к управлению подготовкой кадров. Однако в настоящее время существует противоречие между высокой потребностью работодателей в квалифицированных временных сотрудниках и недостаточной разработанностью методических основ подготовки бойцов студенческих отрядов.

Управление человеческими ресурсами в системе студенческих отрядов представляет собой многоуровневый процесс, включающий целый набор функций (таблица 1) [1; 2].

Каждая из этих функций реализуется на всех уровнях управления – от федерального до уровня отдельного отряда. Однако ключевая роль в управлении подготовкой кадров принадлежит региональным штабам, поскольку именно они осуществляют непосредственное взаимодействие со студентами, образовательными организациями и работодателями.

Таблица 1

Система управления кадрами в РСО

Функция управления	Содержание	Ответственные субъекты
Планирование	Определение потребности в кадрах на предстоящий сезон; формирование плана проектов; прогнозирование численности бойцов по направлениям	Центральный штаб, региональные штабы
Подбор и отбор	Проведение набора кандидатов (анкетирование, собеседования, тестирование); оценка мотивации и личностных качеств	Региональные штабы, вузовские штабы, командиры отрядов
Обучение и развитие	Организация профессиональной подготовки (школы, тренинги); повышение квалификации; подготовка командного состава	Учебно-методический центр РСО, региональные методисты
Мотивация	Создание стимулов для участия в отрядной деятельности (зарплата, компенсации, нематериальные стимулы – символика, грамоты, бонусы)	Работодатели, региональные штабы
Организация труда и расстановка	Закрепление бойцов за конкретными проектами и должностями; назначение командиров и мастеров; обеспечение явки на объекты	Региональные штабы, командиры отрядов
Контроль и оценка	Мониторинг эффективности работы бойцов; сбор отзывов от работодателей; оценка уровня сформированности компетенций	Работодатели, командиры, методисты
Делопроизводство и учёт	Оформление трудовых договоров, страховок, проездных документов; ведение личных дел бойцов	Региональные штабы (юристы, кадровые сотрудники)

Подготовка бойцов студенческих отрядов представляет собой многоэтапный процесс, включающий теоретическое обучение, практическую отработку навыков и итоговую аттестацию. Основными формами обучения являются [1, с. 16]:

1. Школы профессиональной подготовки (интенсивы) – краткосрочные программы (от 2 до 10 дней), в ходе которых студенты осваивают основы профессии: для официантов – сервировку, технику подачи блюд, этикет; для горничных – технологии уборки, использование инвентаря; для помощников повара – санитарные нормы, первичную обработку продуктов. По окончании участники сдают теоретический и практический зачёты и получают свидетельство государственного образца по рабочей профессии (например, «Официант 3-го разряда»).
2. Тренинги по развитию гибких навыков – коммуникация, стрессоустойчивость, работа в команде, клиентоориентированность.
3. Окружные и всероссийские школы командного состава – подготовка командиров, комиссаров, мастеров, методистов. Программы включают управление персоналом, конфликтологию, мотивацию, организационное проектирование, что непосредственно связано с тематикой управления человеческими ресурсами.
4. Дистанционное обучение – в ряде регионов внедряются онлайн-курсы для бойцов (лекции, видеоуроки, тестирование), которые проходят перед выездом на объекты.

Существующая система подготовки остаётся недостаточно унифицированной и методически обеспеченной. В частности, отсутствуют:

- единая программа подготовки для всех видов должностей;
- система оценки сформированности компетенций бойцов перед выездом;
- методические материалы для самостоятельного изучения и для работы командиров отрядов.

Указанные недостатки обосновывают необходимость разработки целостной модели управления подготовкой кадров для студенческих отрядов.

Библиографический список

1. Орищенко Н. В. Сравнительный анализ российских студенческих отрядов и других молодёжных организаций // Особенности и перспективы деятельности студенческих отрядов в трудовом воспитании российской молодёжи: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, 04–06 октября 2024 года. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), 2024. – С. 14–18.
2. Билан А. С. Развитие студенческих отрядов как феномена российского образования // Особенности и перспективы деятельности студенческих отрядов в трудовом воспитании Российской молодёжи: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 13–14 октября 2023 года. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), 2023. – С. 10–11.

© Ликсина Е. В., Мирошниченко Д. С., 2026

УДК 378.1

РОЛЬ ПРОГРАММИРОВАНИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ

EDN KJETDI

Е. В. Ликсина *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0001-8472-1785, e-mail: lev330@yandex.ru,*

Д. Д. Сотников *студент, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

THE ROLE OF PROGRAMMING IN THE SCHOOL COMPUTER SCIENCE COURSE

E. V. Liksina *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

D. D. Sotnikov *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article substantiates the importance of programming as a key component of the school computer science course in the context of the digital transformation of society.

Keywords: programming; school computer science course; algorithmic thinking.

Современное образование стремительно меняется вместе с развитием общества и технологий. Одной из важнейших дисциплин школьной программы стала информатика, которая направлена на подготовку учащихся к использованию информационно-коммуникационных технологий в различных сферах жизнедеятельности. Особое место в курсе информатики занимает программирование.

Исторически программирование считалось прерогативой избранных профессионалов, однако в наши дни оно приобрело массовый характер. Умение писать программы становится необходимым условием успешной социальной адаптации и карьерного роста. Соответственно, включение программирования в школьный курс представляется закономерным и обоснованным решением.

Программирование занимает центральное место в школьном курсе информатики, выступая не просто как отдельный раздел, а как инструмент формирования целостного понимания информационных процессов. В условиях цифровой трансформации общества умение «говорить на языке компьютеров» становится базовой грамотностью наравне с чтением, письмом и арифметикой [3, с. 25]. Изучение программирования позволяет учащимся осознать принципы работы современных технологий − от мобильных приложений до систем искусственного интеллекта.

С точки зрения образовательных стандартов (ФГОС ООО и СОО), программирование включено в раздел «Алгоритмы и программирование» и направлено на развитие алгоритмического мышления. Это особый тип мышления, предполагающий «умение разбивать сложную задачу на последовательность чётких шагов, прогнозировать результаты действий и выявлять закономерности» [2, с. 57].

Алгоритмическое мышление − это «способность разбивать сложную задачу на последовательность чётких, логически связанных шагов» [1, с. 5]. Его развитие у школьников имеет фундаментальное зна-

чение для формирования рационального подхода к решению любых жизненных задач. Навыки программирования выступают эффективным инструментом тренировки такого мышления, потому что написание кода требует чёткой структуризации действий, учёта всех возможных вариантов развития событий и прогнозирования результатов.

В когнитивном плане изучение программирования стимулирует развитие целого ряда мыслительных процессов. Учащиеся учатся анализировать условия задачи, выделять существенные признаки, абстрагироваться от второстепенных деталей, строить логические цепочки рассуждений. Эти навыки универсальны и применимы в самых разных областях − от математики и естественных наук до гуманитарных дисциплин и повседневной жизни.

Программирование развивает вычислительное мышление, которое включает в себя: декомпозицию (разбиение сложной проблемы на более мелкие части), распознавание паттернов (выявление закономерностей), абстракцию (выделение главного и отбрасывание лишнего) и алгоритмизацию (построение последовательности действий) [1, с. 5]. Эти компоненты помогают учащимся не только в IT-сфере, но и при решении бытовых задач, планировании проектов, анализе информации.

Работа с кодом формирует у школьников навыки структурированного подхода к проблемам. При написании программы необходимо: чётко сформулировать цель, определить входные и выходные данные, продумать последовательность операций, предусмотреть возможные ошибки и способы их исправления. Такой системный подход переносится и на другие виды деятельности − от выполнения домашних заданий до организации мероприятий и управления личным временем.

Занятия программированием способствуют развитию креативности и изобретательности. Создание программы − это творческий процесс, где можно реализовать нестандартные идеи, экспериментировать с разными подходами, находить оригинальные решения. Например, при разработке игры или анимации учащиеся комбинируют технические навыки с художественным видением, что развивает комплексное мышление и способность мыслить вне шаблонов.

Практическая работа с программированием развивает цифровую грамотность на качественно новом уровне. Учащиеся перестают быть пассивными потребителями технологий и становятся их создателями. Они понимают, как работают приложения, сайты, алгоритмы социальных сетей. Это формирует осознанное отношение к цифровой среде, снижает технологический страх и учит критически оценивать возможности и риски современных IT-решений.

В контексте профориентации изучение программирования помогает школьникам сделать осознанный выбор будущей профессии. Знакомство с основами кодирования даёт представление о работе IT-специалистов, позволяет оценить свои способности и интересы в этой сфере. Даже если ученик не планирует становиться программистом, базовые навыки алгоритмизации и логики полезны в любой профессии, где требуется работа с данными, автоматизация задач или взаимодействие с цифровыми системами.

Таким образом, программирование занимает важное место в школьном курсе информатики, выполняя как общеобразовательную, так и специальную подготовительную функцию. Осваивая программирование, школьники приобретают ценные навыки и компетенции, полезные как в учёбе, так и в будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Босова Л. Л. Программирование как инструмент формирования вычислительного мышления обучающихся // Информатика в школе. 2020. № 10(163). С. 4–10.
2. Босова, Л. Л. Школьная информатика в условиях цифровой трансформации общества /

Л. Л. Босова, А. Ю. Босова. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2024. – 182 с.
3. Парандекар С. Д., Патаракин Е., Яйла Г. Обучение детей программированию: залог развития человеческого капитала в XXI веке. Руководство для российских законодателей и практиков в области образования. − М.: Алекс (ИП Поликанин А. А.), 2019. − 164 с.

© Ликсина Е. В., Сотников Д. Д., 2026

УДК 372.881.111.1:004.8:377

AI-ТЬЮТОР VS ПРЕПОДАВАТЕЛЬ: ЗАМЕЩЕНИЕ ФУНКЦИЙ ИЛИ ПОЛНАЯ АВТОНОМИЯ СТУДЕНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В КОЛЛЕДЖЕ

EDN NTIJXQ

В. Н. Люсев *Кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой, e-mail: vn1972@yandex.ru,*

М. Е. Широков *магистрант, e-mail: mikhail.shirokov.2003@mail.ru, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

AI TUTOR VS TEACHER: REPLACING FUNCTIONS OR FULL STUDENT AUTONOMY IN PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT COLLEGE

V. N. Lyusev *Candidate of Historical Sc iences, Associate Professor, Head of the Department,*

M. E. Shirokov *Master's Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. This article examines the problem of replacing pedagogical functions with an artificial intelligence system in the process of learning professionally oriented English in college. The results of the experiment are described, where the participants of the experimental group (n=20) studied professional vocabulary only with an AI tutor (DeepSeek), and the control group (n=20) - with a foreign language teacher. The conclusion is made about the fundamental possibility of full-fledged autonomous learning using AI while maintaining the functions of methodological support and design for the teacher.

Keywords: Artificial Intelligence; AI tutor; professionally oriented learning; student autonomy; secondary vocational education.

Традиционная дидактическая триада «преподаватель – учебник – студент» претерпевает процесс трансформации под влиянием ИИ [3, с. 45].

Огромное количество исследований рассматривает ИИ как полноценный инструмент для помощи преподавателю [1, 3]. Однако остается вопрос о полном замещении педагога в области обучения профессионально-ориентированного английского языка.

Проблема исследования – противоречие между потенциалом искусственного интеллекта для персонализации процесса обучения и отсутствием данных об эффективной автономной работы студента совместно с AI-тьютором без участия преподавателя.

Цель – проверить на примере эксперимента возможно ли заместить базовые педагогические функции AI-тьютором в обучении профессиональному английскому языку студентов колледжа.

Методика эксперимента. Данный эксперимент проводился в рамках Пензенского колледжа пищевой промышленности и коммерции (сентябрь 2026 – январь 2026). Участники – 40 студентов, обучающихся по профессии «Повар, кондитер», которые были разделены на две равные группы.

Контрольная группа (КГ) – полноценное традиционное обучение с преподавателем (2 академических часа в неделю, УМК «English for Cooks»).

Экспериментальная группа (ЭГ) – полная автономия: студенты полностью взаимодействуют с AI-тьютором (Telegram-бот на базе DeepSeek). Преподаватель иностранного языка в учебном процессе не принимал участия.

Функции AI-тьютора – диагностика уровня обучающихся, генерация модулей по профессиональным темам («Kitchen Equipment», «Safety Rules», «Recipes»), тренировка лексического набора, мгновенная обратная связь, корректировка ошибок, адаптация сложности в зависимости от уровня студентов, еженедельная рефлексия с отчетом о прогрессе.

Результаты эксперимента:

Итоговое тестирование включало в себя три блока: лексический тест (50 баллов), коммуникативный тест (50 баллов) и анкета мотивации (50 баллов). Все результаты представлены в таблице и на диаграммах.

Таблица 1

Сравнительные результаты ЭГ и КГ

Показатель	КГ (n=20)	ЭГ (n=20)	Разница
Лексический тест (max 50)	36,4	41,2	**+4,8**
Коммуникативный кейс (max 50)	31,7	34,5	**+2,8**
Мотивация (max 50)	28,3	38,9	**+10,6**
Итоговый балл (max 150)	**96,4**	**114,6**	**+18,2**

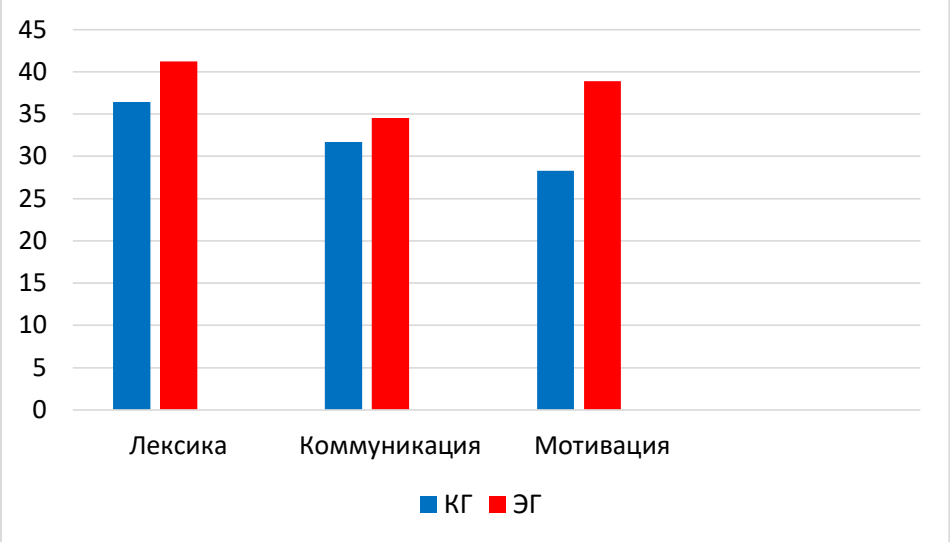


Рис. 1. **Сравнение результатов ЭГ и КГ**

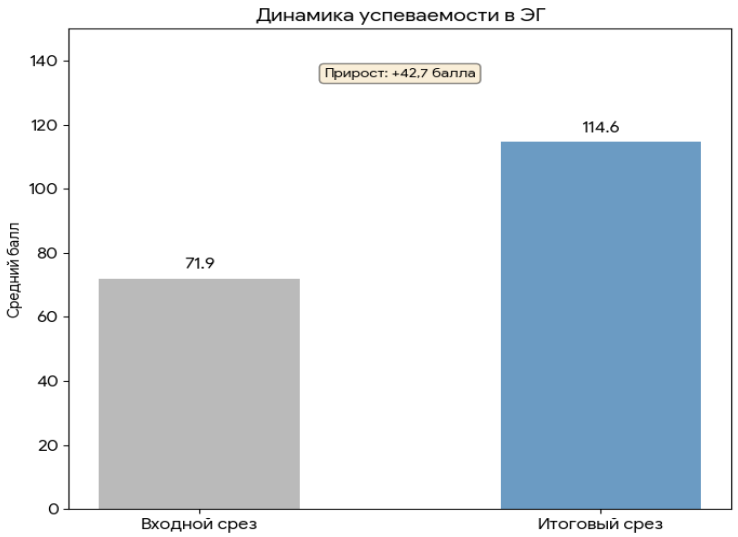


Рис. 2. **Динамика успеваемости в ЭГ (входной и итоговый срезы)**

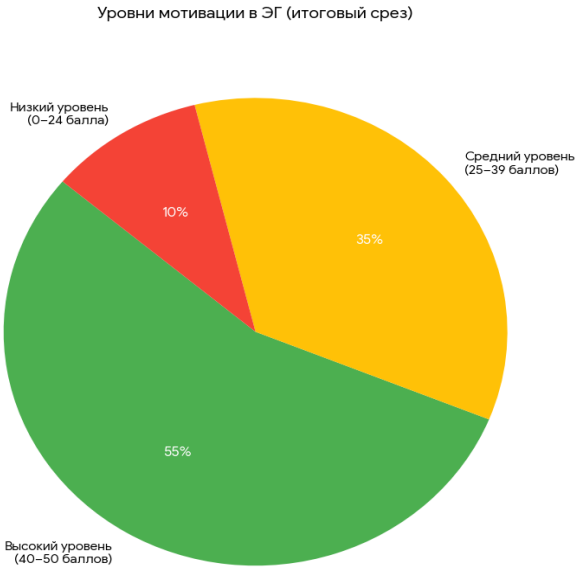


Рис. 3. **Уровни мотивации в ЭГ (итоговый срез)**

Анализ результатов

1. Лексический прирост в ЭГ выше на 4,8 балла. AI-тьютор обеспечивает наиболее частое повторение и мгновенную коррекцию ошибок.
2. Коммуникативные навыки – минимальная разница (+2,8 балла в пользу ЭГ). AI-тьютор имеет возможность моделировать диалоги, однако живое общение остается зоной традиционного преимущества.
3. Мотивация – самое главное преимущества AI-тьютора (+10,6 балла). Отсутствие страха ошибиться на публике и определенный индивидуальный темп создают ту самую мощную мотивацию [2, с. 89].
4. Ограничения – 15% всех студентов из ЭГ практически не пользовались AI-тьютором из-за низкой самоорганизации. Для них необходим постоянный внешний контроль (напоминания, геймификация).

AI-тьютор способен заместить базовые функции педагога (информационную, тренировочную, контролирующую и кор-

рекционную). Студенты из ЭГ показали результаты, сопоставимые с результатами КГ, однако превосходящие их по лексической и мотивационной составляющим.

Полная автономия эффективна для 70–85 % обучающихся. У преподавателя меняется роль – он становится методическим архитектором (проектирует промпты) и психологическим наставником (производится работа с демотивированными студентами) [4, с. 167].

В перспективе можно создавать гибридные модели распределения функций между AI-тьютором и преподавателем.

Библиографический список

1. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе [Электронный ресурс] / Министерство просвещения РФ. – М., 2025. – URL: https://edu.gov.ru/metod_rekom_ii (дата обращения: 18.04.2026).
2. Мусницкая Е. В. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе. – М.: МГЛУ, 2021. – 187 с.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2023. – 239 с.
4. Сысоев П. В. Искусственный интеллект в образовании: от теории к практике // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2025. – № 1. – С. 152–167.
5. Титова С. В. Цифровые технологии в языковом образовании. – М.: Эдитус, 2024. – 247 с.

© Люсев В. Н., Широков М. Е., 2026

УДК 372.8

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В КОЛЛЕДЖЕ

EDN OICYKI

Н. В. Малышева *Кандидат исторических наук, доцент, ORCID 0000-0002-1641-529X, e-mail: mnv092008@yandex.ru,*

М. О. Барабанов *студент, e-mail: maks.barabanov.2020@mail.ru, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

DEVELOPING STUDENTS' CREATIVE ABILITIES IN THE PROCESS OF STUDYING SPECIALIZED DISCIPLINES AT THE COLLEGE

N. V. Malysheva *Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,*

M. O. Barabanov *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article examines issues related to the development of creative abilities in college students while studying specialized disciplines, in particular, the information cycle. Methods for developing creative abilities are identified.

Keywords: creative abilities; creativity; specialized disciplines; college.

Развитие творческих способностей студентов колледжа в рамках специальных дисциплин является необходимым условием подготовки конкурентоспособного специалиста. Это процесс перехода от простого воспроизведения учебного материала к созданию субъективно или объективно нового продукта.

Цифровая грамотность и умение работать с данными также становятся все более актуальными на современном рынке труда. Программы, фокусирующиеся на анализе данных, машинном обучении и искусственном интеллекте, могут открыть новые горизонты для студентов и вдохновить их на создание инновационных решений [3]. Рассмотрим несколько основных направлений и методов, способствующих развитию творческих способностей в рамках учебного процесса по специальным дисциплинам информационного цикла.

Ключевым моментом в развитии творческих способностей является создание среды, способствующей критическому мышлению и конструктивной обратной связи [4]. Преподаватели должны поощрять студентов задавать вопросы, дискутировать и обмениваться мнениями о различных подходах к решению задач. Важно, чтобы студенты чувствовали себя комфортно в выражении своих идей и имели возможность получать вопросы и отзывы от преподавателей и однокурсников. Это создаёт культуру открытости, которая приводит к более глубокому пониманию предмета и большей готовности к творческому мышлению [2].

Одним из основных методов развития творческих способностей является использование проектного обучения. При проектном подходе студенты работают над реальными задачами, которые требуют применения знаний из разных областей. Это не только способствует интеграции знаний, но и развивает навыки критического мышления, сотрудничества и практического применения творчества [4]. Учебные проекты могут быть как ин-

дивидуальными, так и групповыми, что дополнительно стимулирует обмен идеями и совместное решение проблем.

Важно также поощрять экспериментирование и исследовательский подход в обучении. Студенты должны иметь возможность разрабатывать и тестировать свои идеи без страха перед ошибками. Программы, позволяющие создавать приложения, игры или веб-сайты, могут содержать элементы, которые дают возможность студентам находить и воплощать свои креативные идеи [6]. Задачи могут включать создание интерактивного контента, работающего на основе искусственного интеллекта, что требует как аналитических, так и творческих навыков.

Другим важным методом является использование междисциплинарных подходов. Объединение знаний и навыков из различных областей позволяет студентам взглянуть на проблемы с разных углов. Это не только расширяет их кругозор, но и помогает им находить нестандартные решения. Например, в инженерии может быть полезно изучение таких дисциплин, как психология или социология, чтобы лучше понять потребности пользователей и создать более эффективные и удобные решения [1].

Еще один аспект, способствующий развитию креативности, – это внедрение многопрофильных мероприятий, таких как хакатоны и конкурсы по программированию. На таких мероприятиях студенты сталкиваются с ограниченным временем и строгими условиями, что подталкивает их к быстрому генерированию идей и принятию решений. Командная работа на таких мероприятиях также способствует обмену знаниями и опытом, что может вдохновить участников на новые решения и подходы.

Стимулирование студентов к поиску альтернативных путей решения проблем, к анализу и оценке нетрадиционных подходов, помогает развить гибкое мышление и умение находить инновационные решения.

Применение информационных технологий, мультимедиа, виртуальной и дополненной реальности в обучении может расширить возможности для творческого самовыражения и создания новых образовательных продуктов. Для более глубокого развития творческих способностей можно применять техники визуализации и стимулирования креативности. Это может включать в себя создание ментальных карт, использование рисунков и схем для изложения своих идей [5].

Важную роль играет и обратная связь. Она должна быть конструктивной и направленной на развитие, что позволяет студентам осознавать свои сильные и слабые стороны. Преподаватели могут создать среду, в которой обсуждение идей и результатов работы будет проходить в атмосфере взаимной поддержки. Это особенно актуально в творческих дисциплинах, где оценка может быть субъективной.

Таким образом, развитие креативности в области информатики требует многообразного подхода, сочетания теории и практики, а также внедрения инновационных методов обучения. Создание поддержки от преподавателей и взаимодействие с профессиональным сообществом играет ключевую роль в этом процессе. Профессиональные и творческие успехи студентов будут зависеть не только от их технических знаний, но и от способности мыслить креативно и применять инновационные концепции на практике. Это не просто обеспечит их конкурентоспособность в будущем, но и подготовит их к активному участию в изменении мира технологий и решению глобальных вызовов.

Библиографический список

1. Ефимова Г. Н. Цифровые инструменты как средство развития креативности студентов колледжа / Г. Н. Ефимова // Педагогический поиск. – 2024. – № 2. – С. 22–27.
2. Маслова Т. А., Потемкина О. А. Развитие творческих способностей у студентов СПО в проектной деятельности // КиберЛенинка – 2021. – С. 83–87.

3. Прокофьева О. Н., Мурашова Е. А. Формирование познавательного интереса студентов в процессе проектного обучения в организациях СПО // Современные исследования социальных проблем. – 2021. – Т. 13, № 4. – С. 134–148.
4. Симановский А. Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству: монография / А. Э. Симановский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 188 с.
5. Семенова О. М. Роль творческих способностей педагога в его профессиональном становлении / О. М. Семенова // Самарский научный вестник. – 2024. – Т. 13, № 1. – С. 290–294.
6. Сергеева Н. Н. Цифровые технологии как средство формирования креативности у студентов профессиональных образовательных организаций // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – № 2. – С. 45–53.

© Малышева Н. В., Барабанов М. О., 2026

УДК 377

ПРОГРАММА «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ. ПЕРВЫЕ» КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К РЕШЕНИЮ РЕАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

EDN LDLNDN

Н. Е. Мокивеская *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5381-349X, e-mail: nadmoki@yandex.ru,*

А. И. Гудкова *магистрант, e-mail: lina.gudkova21@yandex.ru, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

THE «SERVICE-LEARNING FIRST» PROGRAM AS AN EFFECTIVE TOOL FOR DEVELOPING ASSISTANCE TO STUDENTS TO ADDRESS SOCIAL ISSUES

N. E. Mokiveskaya *Candidate of Pedagogical Sciences,,*

A. I. Gudkova *Master's Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. this article examines the «Service-Learning. First» program as an innovative mechanism for developing social engagement and civic identity in students in secondary vocational education. In defining the key characteristics of the concept of «service-learning», its con-nection with project-based learning and detailed design is substantiated. The purpose of the study is to substantiate the relevance and effectiveness of these programs in the secondary vocational education system.

Keywords: service-learning; secondary vocational education; social activism; students; mentoring; social design.

Программа «Обучение служением» внедряется в вузы страны с 2023 г, а «Обучение служением. Первые» реализуется в колледжах и школах с 2024 г.

«Обучение служением» – это образовательный подход, который сочетает изучение академических дисциплин с формированием навыков общественно полезной работы» [2].

Ключевая особенность программы – ее социальная ориентированность в разрабатываемых проектах, а социальное проектирование, в свою очередь, рассматривается как особый вид проектной деятельности, связанный с преобразованием окружающей социальной реальности, в соответствии с некоторым идеалом посредством создания выраженной в знаковой форме и ориентированной на реализацию смысловой общности реального и идеального, которое называется социальным проектом [4].

Как отмечают исследователи, предполагаемым результатом обучения при данной программе будет являться рост когнитивной осведомленности студентов о потребностях других, а также ослабление «защит», которые человек часто выстраивает, чтобы избегать помощи другим, даже если у него есть возможности для такой помощи [1].

Исследование направлено на выявление мнения наставников (студентов и сотрудников университета) о потенциале модели «Обучение служением. Первые» как инструмента развития социальной активности обучающихся СПО, а также на определение готовности наставников к активному внедрению и реализации данной программы.

Исследование реализовано посредством онлайн-анкетирования, проведенного в рамках пилотного внедрения программы «Обучение служением. Первые»

на базе ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет». Выборку составили 30 респондентов, выступающих в роли наставников обучающихся СПО: студенты и сотрудники университета, участвующие в апробации модели «обучение служением» как инструмента развития социальной активности обучающихся СПО.

Первый блок вопросов был направлен на выявление мнения респондентов о способности традиционной образовательной и воспитательной системы СПО формировать готовность студентов к решению реальных социальных проблем.

На вопрос «Считаете ли Вы, что традиционная образовательная программа в СПО в достаточной степени формирует у студентов готовность решать реальные социальные проблемы?» средний балл составил 2,45. Ответы свидетельствуют о крайне низкой оценке респондентами существующей образовательной модели с точки зрения её социально-ориентирующего потенциала.

Аналогичный вопрос о системе воспитательной работы: «Насколько, по Вашему мнению, существующая система воспитательной работы в СПО ориентирована на вовлечение студентов в реальную социально значимую деятельность?» Средний балл – 2,35. Таким образом, и воспитательная работа оценивается респондентами как недостаточно ориентированная на практическую социальную деятельность, так как более половины ответов – 1 и 2 балла.

Несмотря на относительно негативную оценку текущего состояния, респонденты продемонстрировали высокий уровень согласия с ценностными утверждениями. На утверждение «Образование сегодня должно не только давать знания, но и формировать у молодого человека готовность применять их на благо общества». Средний балл составил 4,8.

Второй блок вопросов был направлен на выявление мнения респондентов о необходимости внедрения практики социального проектирования в СПО, в частности в рамках программы «Обучение служением. Первые».

На вопрос «Считаете ли Вы, что участие в социально значимых проектах формирует у студентов СПО гражданскую идентичность и чувство сопричастности к развитию своей территории?» положительный ответ «да» дали 90% респондентов, отрицательный «нет» – 5 %. Таким образом, подавляющее большинство признает воспитательный потенциал социально ориентированной проектной деятельности.

Респондентам было предложено выбрать из списка компетенции, которые, по их мнению, остаются недостаточно сформированными в рамках традиционного образовательного процесса. Самыми частыми ответами стали следующие: ответственность за результат, эффективная коммуникация, способность работать в команде, критическое мышление, проектное управление, креативное мышление, лидерство и эмоциональный интеллект.

Аналогичный множественный выбор был предложен для факторов, препятствующих активному участию студентов СПО в социально значимой деятельности. Наиболее значимыми барьерами признаны мотивационный и организационный (отсутствие понятных механизмов). Интересно, что высокая учебная нагрузка как препятствие упоминается крайне редко, что опровергает распространенный тезис о перегруженности как главной причине социальной пассивности студентов.

Мотивация участия наставников в программе «Обучение служением. Первые» раскрылась в открытом вопросе «Что лично для Вас является мотивацией для участия в программе?». Выявлено доминирование альтруистических и социально-ориентированных мотивов.

Абсолютное большинство респондентов согласились с утверждением, что наставник в программе должен не только передавать проектные компетенции, но и выступать носителем и транслятором ценностей слу-

жения и социальной ответственности. Как отмечают исследователи «важными принципами проектного наставничества выступают доверие, партнёрство и кооперация» [3]. Также все респонденты ответили утвердительно на вопрос о необходимости специальной подготовки наставников для эффективной реализации программы. Ни одного отрицательного ответа не зафиксировано. Это свидетельствует о высоком запросе на методическое и ценностно-ориентированное сопровождение наставнической деятельности.

На вопрос «Согласны ли Вы, что программа «Обучение служением. Первые», а не отдельные мероприятия (субботники, акции, сборы), способна сформировать устойчивую готовность студента к социальной активности?» средний балл составил 4,4, что говорит о том, что респонденты уверенно предпочитают системную интеграцию социальной деятельности в образовательный процесс разовым акциям.

На вопрос «Как Вы думаете, может ли программа «Обучение служением. Первые» стать эффективным инструментом профилактики социальной апатии и потребительского отношения к жизни среди молодежи?» большинство респондентов (95 %) видят в данной модели средство противодействия социальной пассивности.

Открытый вопрос «Считаете ли Вы, что опыт участия в социальных проектах должен стать обязательной частью подготовки студентов СПО?» получил единогласную положительную позицию от всех ответивших.

Таким образом, эмпирические данные подтверждают актуальность и высокий запрос на внедрение программы «Обучение служением. Первые» в среднем профессиональном образовании при условии целенаправленной подготовки наставников и создания понятных механизмов вовлечения студентов. Респонденты единогласно поддерживают обязательное включение социальных проектов в программу подготовки студентов СПО, аргументируя это необходимостью развития гибких навыков, гражданской идентичности и социализации. Программа «Обучение служением. Первые» в настоящее время имеет большую практическую значимость для системы образования, что подтверждается заинтересованностью данной программой со стороны государства, и, как следствие, подлежит исследованию и дальнейшему развитию.

Библиографический список

1. Курс «Обучение служением» как механизм укрепления социальной солидарности и доверия в российском обществе / С. И. Самыгин, Г. С. Малучиев [и др.] // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Серия: Социально-экономические науки. – 2023. – № 2. – С. 266–274.
2. Обучение служением: рекомендации по организации индивидуальной проектной деятельности обучающихся на уровне общего среднего образования: методические рекомендации / Т. В. Коваль, Е. К. Калуцкая И. А. Лобанов, Е. Л. Рутковская; под общ. ред. И. А. Лобанов.– М.: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева», 2025 – 61 с.
3. Сергеева, С. В. Проектное наставничество в вузе: сущность, принципы, задачи / С. В. Сергеева, Ю. А. Дианова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2021. – № 39. – С. 8–10.
4. Токарь О. Е. Социальная практика. Волонтерство. Проектирование : учебное пособие для вузов / О. Е. Токарь. – Санкт-Петербург : Лань, 2025. – 144 с.

© Мокиевская Н. Е., Гудкова А. И., 2026

УДК 371.4

ШКОЛА ИЛИ РЕПЕТИТОР: КТО СЕЙЧАС РЕАЛЬНО УЧИТ ДЕТЕЙ?

EDN DQGNRS

Н. Е. Мокиевская *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5381-349X, e-mail: nadmoki@yandex.ru,*

О. С. Равоткина *студентка, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

DEVELOPING ADOLESCENT ATTENTION SPAN DURING ONLINE LEARNING

N. E. Mokievskaya *Candidate of Pedagogical Sciences, Acssociate Professor,*

O. S. Ravotkina *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. This article examines the effectiveness of school education and private tutoring in the modern educational environment. A comparative analysis of learning outcomes, motivation and individual progress shows significant differences between traditional school teaching and personalized tutoring. The study identifies key factors influencing the quality of knowledge acquisition and determines which format better meets the needs of contemporary students. Psychological and pedagogical conditions for improving learning effectiveness are proposed.

Keywords: school education; tutoring; students; learning effectiveness; motivation; individualization.

В последние годы система образования претерпевает заметные изменения, связанные с ростом популярности частного репетиторства. Если раньше школа рассматривалась как основной и достаточный источник знаний, то сегодня всё больше родителей и учеников обращаются к дополнительным занятиям. Это связано как с усложнением образовательных программ, так и с изменением требований к качеству подготовки учащихся.

Актуальность темы определяется тем, что вопрос эффективности обучения становится ключевым в условиях высокой конкуренции и необходимости получения качественного образования. Современные школьники сталкиваются с большими объемами информации, при этом традиционная система обучения не всегда учитывает индивидуальные особенности каждого ученика. В связи с этим возникает необходимость сравнения возможностей школы и репетиторства как образовательных форм.

Проблема обучения и усвоения знаний рассматривалась в трудах отечественных психологов. Л. С. Выготский писал, что «обучение должно опережать развитие и создавать зону ближайшего развития» [1, с. 214]. А. Н. Леонтьев отмечал, что «эффективность обучения определяется включенностью ученика в деятельность» [2, с. 118]. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что «знание усваивается только в активной деятельности самого обучаемого» [3, с. 67]. Эти положения позволяют рассматривать эффективность обучения через призму активности и индивидуального подхода.

Под школой понимается организованная система массового обучения, направленная на передачу базовых знаний и формирование общего уровня подготовки. Репетиторство, в свою очередь, представляет собой индивидуализированную форму обучения, ориентированную на конкретные потребности ученика.

Цель исследования заключалась в том, чтобы не просто сравнить обучение в

школе и занятия с репетитором, а понять, как сами подростки воспринимают эти формы обучения, что им помогает, а что, наоборот, мешает. Поэтому в работе важно было зафиксировать не только количественные показатели, но и реальные ответы учащихся.

В исследовании участвовали 30 школьников 13–15 лет. Половина из них учится только в школе, другая половина дополнительно занимается с репетитором. Помимо анализа оценок и выполнения заданий, с детьми проводилось анкетирование, где им предлагалось ответить на простые, но показательные вопросы: где им легче понимать материал, где комфортнее задавать вопросы, что вызывает трудности.

Когда учащихся спрашивали о школе, большинство отвечали, что «там всё объясняют, но не всегда успеваешь понять». Некоторые отмечали, что «если не понял сразу, потом сложно догнать тему». Часть школьников прямо говорила, что стесняются задавать вопросы при всём классе: «кажется, что вопрос глупый», «не хочется отвлекать учителя». При этом почти все подчёркивали, что школа важна, потому что «там друзья», «там интересно на переменах», «есть разные предметы и можно понять, что нравится больше».

Совсем иначе дети описывали занятия с репетитором. Многие говорили, что «там объясняют до тех пор, пока не станет понятно», «можно спокойно переспросить несколько раз». Часто звучали ответы вроде: «репетитор подстраивается под меня», «мы идём в моём темпе». Некоторые отмечали, что именно благодаря индивидуальным занятиям они начали лучше понимать сложные темы: «раньше не понимал математику, а теперь стало легче», «появилась уверенность, потому что начали получаться задания».

Интересно, что часть учеников отмечала разницу не только в объяснении, но и в атмосфере. В школе обучение воспринимается как обязанность: «надо делать, потому что так нужно», тогда как у репетитора чаще звучали формулировки «мне помогают», «со мной разбираются». Это показывает, что эмоциональное восприятие процесса тоже влияет на результат.

При этом нельзя сказать, что дети полностью отдают предпочтение только репетиторам. В их ответах прослеживается понимание, что школа даёт основу: «если не ходить в школу, не будет базы», «там объясняют всё по программе». Репетитор же воспринимается скорее как помощь: «помогает разобраться», «подтягивает слабые места».

Полученные результаты (88 % успешности у занимающихся с репетитором против 72 % у остальных) подтверждаются и этими высказываниями. Видно, что дело не только в количестве занятий, а в формате: возможность задать вопрос без страха, получить объяснение в удобном темпе и почувствовать поддержку напрямую влияет на понимание материала.

В итоге различия в эффективности обучения становятся более понятными, если смотреть на них глазами самих учеников. Школа остаётся основой обучения и социализации, но в условиях большого класса не всегда удаётся учесть особенности каждого. Репетитор, наоборот, работает точечно, и именно это дети чаще всего называют главным плюсом.

Тем не менее, нельзя однозначно утверждать, что репетиторство полностью заменяет школу. Эти формы обучения выполняют разные функции и должны рассматриваться как взаимодополняющие. Школа обеспечивает базовое образование, а репетитор помогает устранить пробелы и углубить знания.

В качестве способов повышения эффективности школьного обучения можно выделить:

- внедрение индивидуальных образовательных маршрутов;
- использование цифровых технологий для адаптации заданий;
- уменьшение численности классов;

- применение интерактивных методов обучения;
- усиление обратной связи между учителем и учеником.

Особое значение имеет развитие внутренней мотивации учащихся. Независимо от формы обучения, именно заинтересованность ученика играет решающую роль в процессе усвоения знаний. Учебная деятельность становится эффективной только тогда, когда ученик осознаёт её значимость.

Таким образом, результаты исследования показывают, что репетиторство в современных условиях часто оказывается более эффективным с точки зрения усвоения знаний за счет индивидуального подхода. Однако школа остаётся важнейшим элементом образовательной системы, обеспечивающим социальное и общее развитие личности.

Оптимальным решением является сочетание возможностей школы и индивидуального обучения. Такой подход позволяет не только повысить уровень знаний, но и создать условия для всестороннего развития учащихся.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека. – М. : Смысл, 2019. – 480 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Наука, 2021. – 304 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – М. : Питер, 2020. – 720 с.

© Мокиевская Н. Е., Равоткина О. С., 2026

УДК 908(470)

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

EDN BCSJXT

И. М. Морозова *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0003-2249-8332, e-mail: 89063981816@mail.ru*

В. А. Рыбакова *студентка, e-mail: victoriya1304@yandex.ru, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

MANAGEMENT OF INDEPENDENT WORK OF COLLEGE STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING ECONOMIC DISCIPLINES

I. M. Morozova *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, ORCID 0000-0003-2249-8332, e-mail: 89063981816@mail.ru,*

V. A. Rybakova *Student, e-mail: victoriya1304@yandex.ru, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article substantiates the need for purposeful management of independent work of college students in mastering economic disciplines. Based on the analysis of modern pedagogical research, the author's interpretation of the concept of «management of independent work» in relation to the secondary vocational education system is proposed. The authors analyze the definitions and approaches to the organization of independent work presented in the works of Russian researchers. The specific features of economic disciplines that require a special approach to the organization of independent activities of students are identified. Practical recommendations for teachers of economic disciplines on the implementation of management mechanisms are given.

Keywords: management of independent work; independent work of students; college; economic disciplines; secondary vocational education; organization of independent work.

Формирование общих и профессиональных компетенций у студентов колледжа невозможно без хорошо организованной самостоятельной работы. В соответствии с ФГОС СПО, на самостоятельную работу отводится до 50 % учебного времени, однако на практике этот ресурс используется неэффективно. Особенно остро проблема проявляется при изучении экономических дисциплин («Экономика организации», «Основы экономики», «Менеджмент», «Анализ хозяйственной деятельности»), где требуется не только запоминание терминов, но и выработка навыков анализа, расчётов, принятия решений. Управление самостоятельной работой становится ключевым фактором качества подготовки будущих специалистов среднего звена.

В педагогической литературе вопросам организации самостоятельной работы посвящены труды П. И. Пидкасистого, А. В. Хуторского, В. А. Сластенина. Применительно к СПО наиболее значимы работы И. П. Смирнова, где подчёркивается, что самостоятельная работа должна быть управляемой: иметь чёткую цель, алгоритм действий, критерии оценки. Однако в этих работах недостаточно учтена специфика экономических дисциплин, насыщенных формулами, статистическими данными и кейсами.

Анализ литературы показывает, что исследователи по-разному определяют сущность самостоятельной работы.

Г. Е. Ковалева определяет её «как деятельность, которая направлена на решение познавательных задач по овладению профессиональными знаниями, умениями и навыками посредством выполнения конкретных учебных заданий под руководством преподавателя» [1]. Н. В. Александрова, в свою очередь, рассматривает самостоятельную работу как средство профессионального развития, подчёркивая, что «самостоятельность и активность выступают сегодня ключевыми показателями успешности образования» [2, с. 60]. Применительно к управлению мы будем придерживаться следующей формулировки: управление самостоятельной работой – это деятельность преподавателя по планированию, организации, мотивации, контролю и коррекции самостоятельной учебной деятельности обучающихся, направленная на формирование у них профессиональных компетенций. Ключевое отличие управления от простого «выдачи заданий» заключается в наличии обратной связи, адаптации под уровень студентов и создании условий для самоорганизации.

Низкая эффективность самостоятельной работы обусловлена не только недостаточной внутренней мотивацией студентов, но и недостатками управления со стороны преподавателя: размытые цели, отсутствие промежуточного контроля, слабая связь с будущей профессиональной деятельностью. Для решения выявленных проблем необходимо обосновать модель управления самостоятельной работой студентов колледжа при изучении экономических дисциплин, которая учитывала бы специфику контингента (недостаточный уровень общеучебных умений, низкая внутренняя мотивация) и требования практико-ориентированного обучения.

Предлагаемая модель базируется на четырёх взаимосвязанных составляющих, реализуемых в логической последовательности. Первая составляющая связана с планированием и проектированием заданий. Каждый модуль экономической дисциплины должен сопровождаться фондом оценочных средств, дифференцированных по уровням сложности: от репродуктивных (решение типовых задач, работа с терминологией) до частично-поисковых (расчёты на основе реальных данных предприятий) и творческих (разработка мини-бизнес-проектов, аналитических эссе). Как отмечают А. А. Васина и В. В. Камнева, для активизации познавательной деятельности студентов в процессе изучения экономических дисциплин необходимо делать упор на развитие у них готовности осваивать новое и планировать свою деятельность [3].

Вторая составляющая модели – мотивационная. Управление самостоятельной работой немыслимо без поддержания устойчивого интереса. Эффективными приёмами выступают внутригрупповая конкуренция (рейтинги с возможностью пересдачи), демонстрация «отсроченной полезности» (примеры успешных выпускников, чьи карьерные достижения стали возможны благодаря навыкам, приобретённым в ходе самостоятельной работы), а также предоставление студентам права выбора формата отчёта (презентация, электронная таблица, видеообъяснение). Н. В. Александрова справедливо подчёркивает, что образование – это саморазвитие, и педагог должен способствовать формированию у студентов готовности к непрерывному обучению через внедрение компетентностного и деятельностного подходов [2, с. 61].

Третья составляющая – организационно-методическое сопровождение. Её ключевым инструментом являются маршрутные листы (опорно-организационные карты), которые снимают вопрос о последовательности действий и служат средством самоконтроля. Важно, что такие листы дробят большой объём работы на короткие, логически завершённые этапы с чёткими сроками и балльной оценкой каждого шага. Как отмечает С. С. Кашлев, подобное структурирование особенно актуально

для студентов с несформированными навыками тайм-менеджмента [4, с. 112].

Четвёртая составляющая модели охватывает контроль и обратную связь. Традиционная проверка тетради без содержательного комментария неэффективна. Необходима комбинация регулярных кратких онлайн-встреч для разбора типовых ошибок, автоматизированного тестирования репродуктивных заданий (что высвобождает время преподавателя для анализа творческих работ) и взаимного рецензирования по чек-листу под руководством педагога. Последнее, помимо контроля, формирует критическое мышление. Кроме того, важным элементом управления является предварительный инструктаж: перед выполнением самостоятельной работы преподаватель должен обозначить цели, временные рамки, возможные ошибки и критерии оценивания.

Таким образом, управление самостоятельной работой студентов колледжа при изучении экономических дисциплин строится на принципах практико-ориентированности, поэтапного дробления заданий, оперативной обратной связи и предоставления студенту определённой свободы в рамках жёсткой структуры. Предложенная модель (маршрутные листы, рейтинговая система, цифровое сопровождение и содержательный контроль) может быть масштабирована на другие дисциплины социально-экономического профиля. При этом роль преподавателя трансформируется от традиционного контролёра к тьютору, помогающему студенту выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

Библиографический список

1. Ковалева Г. Е. Организация самостоятельной работы обучающихся в аудиторное и внеаудиторное время / Г. Е. Ковалева. – Текст: электронный // Информио. – URL: https://www.informio.ru/publications/id9647/Organizacija-samostojatelnoi-raboty-obuchajushihsja-v-auditornoe-i-vneauditornoe-vremja (дата обращения: 13.05.2026).
2. Александрова Н. В. Организация самостоятельной работы студентов в колледже / Н. В. Александрова. – Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2019 г.). – Краснодар: Новация, 2019. – С. 59–62.
3. Васина А. А. Активизация познавательной деятельности студентов профессиональной образовательной организации в процессе изучения экономических дисциплин / А. А. Васина, В. В. Камнева. – Текст: электронный. – URL: http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/19748 (дата обращения: 13.05.2026).
4. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения: учеб.-метод. пособие. – 2-е изд. – Минск: ТетраСистемс, 2018. – 224 с.
5. Меренков А. В., Куньщиков С. В., Гречухина Т. И. и др. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учеб.-метод. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2016. – 180 с.

© Морозова И. М., Рыбакова В. А., 2026

УДК 37.011.31

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

EDN CANXLR

А. В. Назаренко

Аспирант,
ORCID 0000-0001-8390-7692,
e-mail: anynazar@yandex.ru,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

METHODOLOGICAL CULTURE AS A CONDITION FOR FORMING THE IMAGE OF A FUTURE PROFESSIONAL TRAINING TEACHER

A. V. Nazarenko

Graduate Student,
Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract. The article discusses the problem of methodological culture as a condition for the formation of the image of a future vocational teacher. This work is relevant due to the importance of training specialists for work in secondary vocational education institutions. The authors provide definitions of the basic concepts: "methodological culture" and "image." They analyze their components and conclude that they are interconnected. The image is a reflection and indicator of the formed methodological culture of a future vocational teacher. In turn, the methodological culture determines the formation of the image. Thus, a high level of methodological culture will demonstrate a positive image and increase the prestige of the teaching profession and professional culture in general.

Keywords: culture; methodological culture; future teacher of vocational training; image.

Современная политика в области профессионального образования ориентирована на подготовку высококвалифицированного специалиста, обладающего положительным имиджем. Исследователи Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко, Б. А. Артеменко справедливо отмечают, что «сегодня значительное внимание в процессе подготовки будущих специалистов самого разного профиля уделяется проблемам имиджелогии, задача которой состоит в формировании требуемого образа профессионала через работу с его когнитивной, коммуникативной, поведенческой и мотивационной сферами личности» [1, с. 59]. В сложных экономических реалиях, обусловленных особенностями внешней политики XXI века, особенно важно осуществлять качественную подготовку обучающихся, способных воспитать и обучить будущих специалистов среднего профессионального звена. Отсюда, считаем необходимым обращать повышенное внимание на формирование имиджа будущих педагогов профессионального обучения.

Ключевым документом, закрепляющим требования к подготовке педагога профессионального обучения, является Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 124, с изменениями и дополнениями). В нем закреплены компетенции, которыми должны обладать выпускники: способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач, определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения. Данные компетенции – показатель уровня

методологической культуры обучающегося и основа его имиджа.

Под имиджем в самом широком смысле понимают «образ авторитетного и статусного в определенной социальной группе человека, который характеризуется положительной оценкой со стороны внешнего окружения» [1, с. 59]. А. В. Назаренко, С. В. Сергеева трактуют имидж педагога как «комплексную характеристику, отражающую диапазон целенаправленно или стихийно, сознательно или неосознанно созданного образа, включающего в себя систему взаимосвязанных внутренних (знания, умения, система ценностей и т.д.), внешних (визуальная привлекательность, гармоничность, манера поведения и т.д.) и процессуальных (стиль поведения, самоподача и т.д.) компонентов, обусловленных особенностями личной и профессиональной деятельности» [3, с. 138]. Данное определение применимо и к будущему педагогу профессионального обучения, именно от него мы будем отталкиваться в данной статье.

Понимая, что имидж – это системное понятие, включающее в себя ряд взаимосвязанных компонентов, отметим, что методологическая культура в контексте имиджа может являться основой (условием) для его формирования. Вопрос методологической культуры является междисциплинарным (философия, психология, социология, культурология, педагогика и др.) и отражен в работах многих ученых (Е. В. Бондаревская, В. П. Зинченко, В. В. Краевский, М. С. Красин, Л. А. Микешина и др.).

Так, М. С. Красин под методологической культурой понимает «качество личности, обладающей способностями: осуществлять методологический анализ внешних факторов на предмет их влияния на состояние и развитие проблемной ситуации; осуществлять методологический анализ собственных знаний и умений с целью их возможного использования для решения проблемной ситуации; принимать методологически корректные решения; исполнять принятые решения, доводить начатое до логического и практического завершения; осуществлять методологическую рефлексию собственных действий и возможного мнения о себе других с целью корректировки исполняемой деятельности и обеспечения рациональной организации последующей деятельности в схожих условиях [2, с. 65]. Данное определение позволяет сделать вывод о том, что именно обладание методологической культурой будущего педагога профессионального обучения станет условием для формирования его успешного имиджа в будущем.

Методологическая грамотность, методологические убеждения, методологическая образованность и методологическая рефлексия – лишь некоторый список составляющих методологической культуры, влияющих на тот образ, который транслирует будущий педагог профессионального обучения и, который, по своей сути, будет отражать его профессиональную зрелость. Таким образом, мы полагаем, что внутренние компоненты имиджа прямо обусловлены методологическими знаниями, умения и навыками, мышлением. Внешние и процессуальные являются отражением своевременности, обоснованности и точности выбора верных инструментов, методов, технологий, демонстрацией успешного личного опыта эффективного и прозрачного решения различных профессиональных кейсов и проблемных ситуациях, методологической убежденности, рефлексивности и готовности к профессиональному развитию.

Библиографический список

1. Быстрай Е. Б., Скоробренко И. А., Артеменко Б. А. Формирование имиджа будущего педагога в процессе профессиональной подготовки // Вестник ЮУрГГПУ. – 2023. – № 6 (178). – С. 57–72.
2. Красин М. С. Развитие методологической культуры учащихся при комплексном подходе к обучению решению учебных задач по физи-

ке: дисс ... докт. пед. наук / ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». – М. – Санкт-Петербург, 2022. – 450 с.

3. Сергеева С. В., Назаренко А. В. Категория «Имидж педагога» в спектре понятийно-терминологического поля педагогического знания // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – № 2. – С. 132–140.

© Назаренко А. В., 2026

УДК 908(470)
EDN FAZWCW

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОМБИНИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В СПО С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ

Л. Н. Плахина *Кандидат педагогических наук, доцент, e-mail: plahina_79@mail.ru,*
Н. М. Курамина *студенты/бакалавры, e-mail: kuramina5@bk.ru,*
И. К. Воробьёв *e-mail: figtebekot@gmail.com,*
Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF COMBINED TRAINING SESSIONS IN VOCATIONAL EDUCATION WITH THE USE OF REFERENCE NOTES

L. N. Plakhina *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
N. M. Kuramina *Students/ Bachelors,*
I. K. Vorobyov *Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article examines the role of combined classes and reference notes in the system of secondary vocational education. The stages of the combined lesson, the advantages and features of using reference notes for the integration of theory and practice, the development of critical thinking and independent work of students are described. The importance of a structured approach and individualization of learning is emphasized.
Keywords: system of secondary vocational education; vocational education; teaching methods; combined lesson; basic summary; integration of theory and practice; pedagogical tasks; lesson stages; structuring knowledge; individualization of learning; critical thinking; independent work.

Система среднего профессионального образования (СПО) требует постоянного обновления методов и подходов к обучению. В условиях быстрого развития технологий и изменяющихся требований к квалификации специалистов важным аспектом становится организация учебного процесса, которая эффективно сочетает теоретические знания и практические навыки. Одним из перспективных методов, зарекомендовавших себя в этом контексте, является использование комбинированных учебных занятий с применением опорных конспектов.

Комбинированный урок в колледже представляет собой уникальный и высокоэффективный тип занятия, который интегрирует различные средства и методы обучения, направленные на достижение более глубокого понимания и усвоения учебного материала. Коджаспирова Г. М. в своих работах пишет: «Он дает наибольшую педагогическую отдачу, когда в зависимости от характера учебной ситуации, степени активности детей и творческого подхода педагога к организации познавательного процесса его структурные компоненты взаимодействуют, переходят друг в друга» [2, с. 483]. Такой подход к обучению становится особенно актуальным в условиях современного образовательного процесса, где требуется не только передача знаний, но и формирование у студентов практических навыков, критического мышления и способности к самостоятельному обучению. Комбинированный урок включает в себя элементы лекции, практического занятия, обсуждения и самостоятельной работы, что позво-

ляет создать многогранную образовательную среду.

Главной целью комбинированного занятия является достижение нескольких педагогических задач. Обычно это повторение изученного, освоение и закрепление нового материала [3].

Комбинированный урок можно разделить на несколько ключевых этапов, каждый из которых играет важную роль в процессе обучения и способствует достижению поставленных образовательных целей.

Первый этап – организационный. На данном этапе преподаватель приветствует студентов, создает атмосферу доверия и уважения. Важно провести проверку посещаемости, чтобы убедиться, что все студенты присутствуют на занятии. Затем преподаватель озвучивает тему урока и обозначает его цели, что помогает студентам понять, чего они должны достичь в ходе занятия.

Второй этап – мотивация к обучению. Перейдя ко второму этапу преподаватель начинает вводить студентов в тему урока с помощью актуализации знаний студентов. Преподаватель может использовать проблемные ситуации или задавать провокационные вопросы, которые побуждают студентов задуматься и заинтересоваться темой. Это создает мотивацию для дальнейшего изучения материала и активизирует их мыслительную деятельность.

Третий этап – изложение нового материала. Педагог переходит к объяснению ключевых понятий темы. Это может быть сделано в форме лекции или с использованием презентации, что позволяет визуализировать информацию. Наглядные материалы, такие как слайды, видеофрагменты и диаграммы, помогают лучше усвоить сложные концепции и делают процесс обучения более интерактивным и увлекательным.

Четвертый этап – практическая работа. После изложения теоретического материала студенты переходят к практическим заданиям. Это может включать выполнение заданий в группах или индивидуально, что способствует развитию командной работы и навыков сотрудничества. Практическая работа дает возможность студентам применить полученные знания на практике, например, через лабораторные работы, проекты или кейс-стадии.

Пятый этап – обсуждение и анализ результатов. На данном этапе важно провести обсуждение результатов работы студентов. Преподаватель должен обратить внимание на успешные решения и проанализировать ошибки, чтобы помочь студентам понять, где они допустили недочеты и как их можно исправить. Это создает возможность для обратной связи и углубленного понимания материала.

Шестой этап – закрепление материала. Данный этап предполагает преподаватель проводит тестирование или задает контрольные вопросы для проверки усвоения материала. Рефлексия также играет важную роль – студенты обсуждают то, что они узнали за урок, что помогает закрепить знания и осознать их значимость.

Седьмой этап – домашнее задание. В завершение учебного занятия преподаватель обозначает задачи для самостоятельной работы студентов. Это может быть как выполнение письменных заданий, так и рекомендации по дополнительной литературе для углубленного изучения темы. Домашнее задание должно быть таким, чтобы стимулировать интерес студентов к дальнейшему обучению и подготовить их к следующему уроку.

Применение опорного конспекта на комбинированном уроке в колледже обладает рядом особенностей, которые необходимо учесть для того, чтобы способствовать эффективному усвоению материала студентами. Во-первых, нужно определить форму применения опорного конспекта. Можно выделить две формы: самостоятельное составление и опорный раздаточный материал.

В первом случае, студенты самостоятельно составляют опорный конспект. Для организации данной формы работы с

опорным конспектом необходимо учесть несколько факторов:

- готовность студентов к самостоятельной обработке информации;
- четко структурированный учебный материал;
- демонстрация информации с помощью презентации.

Во втором случае, преподаватель заранее готовит раздаточный материал в виде опорного конспекта. Важно, чтобы в конспекте были пропуски и постоянно повторяющиеся ассоциативные опорные сигналы. Для постепенного включения студентов в работу с опорным конспектом можно с каждым разом увеличивать количество пропусков для того, чтобы студенты учились самостоятельно структурировать информацию.

Во-вторых, необходимо определить вид опорного конспекта, который будет наиболее эффективно раскрывать тему занятия. Очень важно помнить о том, что элементы опорного конспекта не являются универсальными и требуют тщательного отбора. Так, например, при изучении дисциплины «Бухгалтерский учет», схема подойдет для описания процесса инвентаризации имущества предприятия, а таблица будет отличным наглядным средством для рассмотрения функций бухгалтерского учета и их сущности.

В-третьих, в опорный конспект, с учетом особенностей комбинированного урока, необходимо включать теоретический и практический материал. Такой подход к созданию опорного конспекта, позволит студенту полностью углубиться в изучаемую тему и повысит эффективность усвоения материал.

Соблюдение трех особенностей позволит достичь наибольшего результата при организации учебного занятия в колледже. Опорный конспект, позволит обучающимся не только следить за ходом занятия, но и активно участвовать в обсуждениях, задавать вопросы и формулировать свои мысли. Это создает атмосферу взаимодействия и сотрудничества между преподавателем и студентами.

Рассмотрев использование опорных конспектов на комбинированном занятии в колледже можно выделить ряд положительных моментов.

В первую очередь, опорный конспект служит инструментом структурирования и визуализации информации, который помогает организовать учебный материал и выделить ключевые моменты темы. Это особенно важно на комбинированных уроках, где сочетаются различные виды деятельности и подходы к обучению.

Далее можно отметить, что опорный конспект может быть адаптирован под различные уровни подготовки студентов, что позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся. Преподаватель может добавлять дополнительные материалы, примеры или задания, что делает урок более гибким и насыщенным.

В завершении, умение составлять опорный пригодится студентам в дальнейшем при самостоятельном изучении материала. Он служит основой для подготовки к экзаменам и контрольным работам, позволяя систематизировать знания и легче ориентироваться в учебном материале.

Таким образом, применение опорного конспекта на комбинированных занятиях в системе среднего профессионального образования способствуют более глубокому пониманию учебного материала и развитию критического мышления у студентов. Они создают условия для активного обучения, стимулируют интерес к предмету и помогают формировать необходимые компетенции для успешной профессиональной деятельности в будущем. Такой подход к обучению является необходимым в условиях быстро меняющегося мира, где умение адаптироваться к новым условиям и применять полученные знания на практике становится ключевым фактором успеха.

Среди авторов, которые занимались, изучением применения опорного конспек-

та в образовательном процессе можно отметить работы таких ученых-преподавателей, как В. Ф. Шаталов, Г. М. Коджаспирова, А. А. Гин, Л. Н. Вавилова, С. А. Глазунов, Ю. С. Меженко, А. В. Корюкина, С. В. Селеменев, Д. Г. Левитес, Т. С. Панина и др.

Наиболее точное определение, описывающее опорный конспект, встречается в работах Виктора Федоровича Шаталова. По мнению педагога-новатора: «Опорный конспект – система опорных сигналов, имеющих структурную связь и представляющих собой наглядную конструкцию, замещающую систему значений, понятий, идей как взаимосвязанных элементов» [4**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 84].

Изучив психолого-педагогическую литературу можно прийти к выводу о том, что опорный конспект представляет собой структурированный инструмент, который способствует систематизации знаний и активизации учебной деятельности студентов. Он не только помогает обучающимся лучше усваивать материал, но и служит основой для дальнейшего самостоятельного изучения.

Классификация опорных конспектов, была рассмотрена в научной статье В. В. Княжевой. В своей работе она выделяет три вида опорных конспектов по объему и характеру освещаемых знаний, их фактологической детализации и широте аналитического обобщения учебного материала, а именно поурочно-тематические, проблемно-тематические и обобщающие. По мнению Веры Витальевны: «Одни предназначены для усвоения текущих учебных знаний, другие для самоконтроля и повторения» [1].

Применение опорных конспектов на комбинированном занятии требует соблюдение трех особенностей. Первое – обозначить форму применения опорного конспекта (самостоятельное составление или опорный раздаточный материал. Второе – определить вид опорного конспекта (поурочно-тематический, проблемно-тематический или обобщающий) [1]. Третье – предусмотреть внедрение в опорный конспект не только теоретического материала, но и возможность применения полученных знаний и умений на практике.

Углубившись в изучение особенностей организации учебных занятий с применением опорных конспектов становится ясно, что конспект не является универсальным инструментом обучения. Для достижения желаемых результатов необходимо ответственно подходить к составлению опорного конспекта и применения его в учебном процессе.

Таким образом, использование опорных конспектов в образовательном процессе не только обогащает содержание занятий, но и способствует развитию у студентов навыков критического мышления и самостоятельной работы. В целом, первая глава демонстрирует значимость опорного конспекта как ключевого элемента современного учебного процесса в СПО, подтверждая его роль в повышении качества образования.

Библиографический список

1. Княжева В. В. Опорный конспект на уроках обществознания как средство для лучшего восприятия учебной информации / В. В. Княжева // Теория и практика образования в современном мире : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2016. – С. 94–99. – URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/192/10256 (дата обращения: 01.08.2026).
2. Коджаспирова Г. М. Педагогика : учебник для вузов / Г. М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 711 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14492-5. – URL: https://urait.ru/bcode/560307/p.489 (дата обращения: 27.04.2025).
3. Сафонова Е. В. Комбинированный урок – основа школьного преподавания. Советы по проведению урока / Е. В. Сафонова. – Москва, 2017. – URL: https://pedsovet.su/metodika/6438_kombinirovanny_urok (дата обращения: 27.04.2025).
4. Олешков М. Ю. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины : краткий терминологический словарь / М. Ю. Олешков, В. М. Уваров ; Министерство

образования Российской Федерации, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, Кафедра русского языка, Кафедра методики технологии и предпринимательства. – Москва : Компания Спутник+, 2006. – 189 с. – ISBN 5-364-00329-9. – URL: https://pedlib.ru/Books/3/0311/3_0311-84.shtml#book_page_top (дата обращения: 25.02.2026).

© Плахина Л. Н., Курамина Н. М., Воробьёв И. К., 2026

УДК 338.26

МЕТОДЫ ОЦЕНКИ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СТРАТЕГИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ БИЗНЕСЕ

EDN GGLLTU

Е. И. Янгирова
С. Ш. Алимкулов

Доктор экономических наук, профессор,
студент, e-mail: alimkulov0105@mail.ru,
Уфимский университет науки и технологий,
г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия

METHODS FOR EVALUATING ALTERNATIVE STRATEGIC DECISIONS IN MODERN BUSINESS

E. I. Yangirova
S. Sh. Alimkulov

Doctor of Economic Sciences, Professor,
Student,
Ufa University of Science and Technology,
Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia

Abstract. The article examines the main methods for evaluating alternative strategic decisions used in modern business practice. Quantitative and qualitative approaches are analyzed: DCF, scenario analysis, real options, Balanced Scorecard (BSC), and matrix tools. The conditions of applicability, advantages, and limitations of each method are identified. The necessity of combining methods under uncertainty is substantiated.
Keywords: strategic decisions; alternative evaluation; DCF; scenario analysis; real options; Balanced Scorecard; strategic analysis.

Выбор стратегического решения неотделим от сравнительной оценки альтернатив. Ключевые характеристики стратегических решений – высокая степень неопределённости, необратимость последствий и многокритериальность выбора [9] – предопределяют особую сложность их оценки и порождают многообразие применяемых методов. В условиях постпандемийной турбулентности и геополитических сдвигов 2022–2025 годов горизонты планирования сжались, а цена стратегической ошибки возросла, что усилило интерес к инструментам, учитывающим управленческую гибкость и многовариантность [5; 2].

Всё многообразие методов оценки стратегических альтернатив систематизируется по степени формализации (количественные и качественные) и природе неопределённости (детерминированные, вероятностные, гибкие) – таблица 1.

Метод дисконтированных денежных потоков (DCF) и показатель NPV исторически являются наиболее распространённым инструментом количественной оценки стратегических альтернатив. Логика метода основана на принципе временно́й стоимости денег: альтернатива с максимальным NPV при прочих равных признаётся предпочтительной. Вместе с тем DCF статичен, не учитывает управленческой адаптации в ходе реализации стратегии, а результат существенно зависит от субъективных предположений о ставке дисконтирования. Терминальная стоимость, как правило, составляет 70% и более от совокупной оценки, что делает итог крайне чувствительным к выбранным допущениям [3; 7].

Сценарный анализ предполагает разработку нескольких сценариев внешней среды (оптимистичного, пессимистичного и базового) для каждой стратегической альтернативы с последующей взвешенной оценкой. Достоинство метода – возможность заблаговременной подготовки к неблагоприятным ситуациям. Ограничение – сценарный анализ распознаёт неопределённость, но не учитывает ценность гибкости управленческих решений [5; 8].

Таблица 1

Систематизация методов оценки альтернативных стратегических решений

Группа методов	Метод	Тип неопределённости	Основное назначение
Количественные детерминированные	DCF / NPV	Низкая	Оценка финансовой ценности стратегии
	GAP-анализ	Низкая	Измерение разрыва между целью и текущим состоянием
Количественные вероятностные	Сценарный анализ	Средняя	Оценка исходов при различных сценариях
	Метод Монте-Карло	Высокая	Имитационное моделирование распределения результатов
Гибкие (динамические)	Метод реальных опционов	Высокая	Оценка стратегической гибкости и права на действие
Качественно-количественные	BSC	Любая	Комплексная многокритериальная оценка реализации стратегии
	Матрица МакКинзи / БКГ	Средняя	Оценка портфельных альтернатив
	SWOT-анализ	Любая	Качественная оценка позиции организации

Источник: составлено авторами на основе [3; 5; 7; 11]

Метод реальных опционов (ROA) переносит логику финансовых опционов в сферу стратегических решений. Реальный опцион – это право, но не обязательство, совершить определённое действие в будущем (расширить проект, приостановить его или выйти из него). В отличие от DCF, неопределённость рассматривается не как угроза, а как источник дополнительной стоимости: чем выше волатильность, тем ценнее управленческая гибкость [8]. Метод особенно актуален для инновационных стратегий, выхода на новые рынки и поэтапного инвестирования – ситуаций, где DCF систематически занижает ценность альтернативы.

Сбалансированная система показателей (BSC), разработанная Р. Капланом и Д. Нортоном, переводит стратегию в измеримый комплекс показателей по четырём взаимосвязанным перспективам [4]. В контексте оценки альтернатив BSC обес-

печивает многомерное сравнение вариантов, а после выбора стратегии служит механизмом мониторинга её реализации (таблица 2). Принципиальное достоинство – преодоление ограниченности финансовой оценки: клиентские показатели и показатели развития являются опережающими индикаторами будущей результативности.

Таблица 2

Перспективы BSC и примеры ключевых индикаторов

Перспектива BSC	**Ключевой вопрос**	**Примеры показателей**
Финансовая	Какие финансовые результаты ожидают акционеры?	ROA, EVA, выручка, NPV
Клиентская	Какими нас должны видеть клиенты?	CSI, доля рынка, удержание клиентов
Внутренних процессов	Какие процессы должны быть совершенны?	Время цикла, доля брака, скорость вывода продукта на рынок
Обучения и развития	Как поддерживать способность к изменениям?	Индекс вовлечённости персонала, доля сотрудников с ключевыми компетенциями, расходы на обучение

Источник: составлено авторами на основе [4; 12]

Матричные методы (БКГ и МакКинзи/GE) применяются для портфельных решений: матрица БКГ позиционирует бизнес-единицы по темпу роста рынка и рыночной доле, матрица МакКинзи использует составные критерии – привлекательность отрасли и конкурентную позицию [3]. Ограничение обеих матриц – упрощённость двумерного представления и субъективность входных данных. GAP-анализ измеряет несоответствие между стратегическими целями и прогнозируемыми возможностями, определяя, какой прирост результатов должна обеспечить выбранная альтернатива [8].

Сравнительный анализ условий применимости методов представлен в таблице 3.

Практика современного бизнеса убедительно свидетельствует: ни один из перечисленных методов не является универсальным. Типичная комбинация выглядит следующим образом: пространство альтернатив формируется на основе SWOT и сценарного планирования; каждая альтернатива оценивается по DCF как базовому финансовому инструменту; при высокой неопределённости к DCF добавляется оценка реальных опционов; выбранная стратегия «оцифровывается» через BSC для мониторинга реализации [3; 6]. Цифровые технологии существенно расширяют возможности сценарного и имитационного моделирования, однако не устраняют фундаментальной проблемы несводимой неопределённости: задача методов – структурировать её и сделать явной, чтобы менеджмент мог осознанно принимать просчитанный риск [7; 13].

Таблица 3

Сравнительный анализ методов оценки стратегических альтернатив

Метод	Преимущества	Ограничения	Оптимальные условия применения
DCF / NPV	Финансовая строгость, сопоставимость альтернатив	Статичность, чувствительность к предположениям	Стабильная среда, зрелые рынки
Сценарный анализ	Учёт неопределённости, подготовка к рискам	Не учитывает ценность гибкости	Средняя неопределённость, стратегии с несколькими развязками
Реальные опционы	Учёт управленческой гибкости, оценка стратегической ценности	Сложность расчётов, трудность интерпретации	Инновационные, технологические, поэтапные стратегии
BSC	Многомерность, связь стратегии с оперативным управлением	Требует развитой системы сбора данных	Контроль реализации стратегии на всех уровнях
Матричные методы	Наглядность, портфельный взгляд	Упрощённость, субъективность входных данных	Оценка диверсифицированного портфеля бизнесов
GAP-анализ	Простота, чёткое целеполагание	Высокая зависимость от качества прогнозов	Оценка выполнимости стратегических целей

Источник: составлено авторами на основе [3; 5; 7; 8; 12]

Таким образом, современный арсенал методов оценки альтернативных стратегических решений охватывает как традиционные финансово-аналитические инструменты (DCF, GAP-анализ, матричные методы), так и более сложные подходы, учитывающие динамику и гибкость (реальные опционы, сценарный анализ, BSC). Наибольшей аналитической мощью обладают комбинированные подходы, интегрирующие несколько методов в единый процесс оценки.

Библиографический список

1. Громов А. И., Фляйшман А., Шмидт В. Управление бизнес-процессами: современные методы. – М.: Юрайт, 2024. – 367 с.
2. Демиденко М. Стратегия больше не на 10 лет. Что теперь определяет успех // РБК. – 2026.
4. Зуб А.Т. Стратегический менеджмент: системный подход. – М.: Генезис, 2022. – 336 с.
5. Каплан Р., Нортон Д. Сбалансированная система показателей. От стратегии к действию. – М.: Олимп-Бизнес, 2023. – 314 с.
6. Кемеров В. Е. Стратегическое управление в условиях неопределённости. – М.: Инфра-М, 2023. – 272 с.

7. Купцова Е. В., Степанов А. А. Бизнес-планирование: учебник и практикум для вузов. – М.: Юрайт, 2023. – 435 с.
8. Минцберг Г. Стратегическое управление: методы исследования. – М.: Альпина Паблишер, 2022. – 456 с.
9. Современный стратегический анализ как концептуальная основа и навигатор устойчивого развития экономических субъектов // Editorum. – 2024.
10. Янгирова Е. И., Искаков М. Р. Оценка человеческого развития в Российской Федерации // Уровень жизни населения регионов России. – 2022. – Т. 18. – № 2. – С. 248–258.
11. Егорова Ю. А. Тренды в управлении бизнесом в 2024 году // Journal of Digital Diagnostics. – 2024.
12. Ansoff H.I. Strategic Management. – 3rd ed. – London: Palgrave Macmillan, 2022. – 252 p.
13. Kaplan R. S., Norton D. P. The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action. – Boston: Harvard Business Review Press, 2023. – 322 p.
14. Mintzberg H., Waters J. A. Of Strategies, Deliberate and Emergent // Strategic Management Journal. – 2022. – Vol. 43. – № 2. – P. 257–272.

© Янгирова Е. И., Алимкулов С. Ш., 2026

СЕКЦИЯ 4. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

EDN DVAHJW

И. Н. Ефремкина *Кандидат психологических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5327-1723, e-mail: eamdom@yandex.ru,*
Е. С. Климова *студенты,*
П. Н. Крючкова *Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

PERSONAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS ENGAGED IN PROJECT ACTIVITIES

I. N. Efremkina *Candidate Of Psychological Sciences, Associate Professor,*
E. S. Klimova *Students,*
P. N. Kryuchkova *Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. This article presents the results of a study of the personality traits of students engaged in project-based activities. This study examines two key aspects: social creativity and emotional intelligence, and how they differ between students engaged in project-based activities and those not interested in them.
The authors conclude that social creativity is significantly higher among students involved in project-based activities. Emotional intelligence is also higher among students engaged in project-based activities, particularly on the emotion regulation, self-motivation, and emotion recognition scales. The group without project-based activities exhibits predominantly low and average scores, with self-regulation and emotional awareness being particularly weak.
Keywords: project activities; social creativity; emotional intelligence.

Проектная деятельность становится неотъемлемой частью современного образования, развивая у студентов не только профессиональные, но и личностные качества [3]. Исследование личностных особенностей студентов, вовлеченных в проектную работу, позволяет понять, какие психологические характеристики способствуют успешности в этой сфере. В данной работе рассматриваются два ключевых аспекта: социальная креативность и эмоциональный интеллект, а также их различия у студентов, занимающихся проектной деятельностью, и тех, кто ею не интересуется.

В условиях быстро меняющегося мира умение работать в команде, генерировать новые идеи и управлять эмоциями становится критически важным. Проектная деятельность развивает эти навыки, но остается открытым вопрос: есть ли различия в личностных характеристиках между студентами, занимающимися проектами, и теми, кто избегает такой активности?

Социальная креативность – это способность находить нестандартные решения в процессе межличностного взаимодействия. В её структуре выделяют ряд компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный, эмоциональный, поведенческий, рефлексивный [1].

Проектная деятельность выступает ресурсом для формирования социальной креативности благодаря своей проблемно-

сти, временной и ресурсной ограниченности, интенсивности коммуникации и совместной деятельности, полисубъектности, разнообразию видов деятельности и их новизне.

Эмоциональный интеллект – способность понимать свои и чужие эмоции, управлять ими, использовать эмоциональную информацию для мышления и принятия решений. В контексте проектной деятельности он включает такие аспекты, как самосознание, саморегуляция, социальные навыки, эмпатия и мотивация [2].

Проектная деятельность может способствовать развитию эмоционального интеллекта, так как она предполагает взаимодействие в динамичной среде, необходимость регулировать эмоции, учитывать чувства других участников, анализировать эмоциональные аспекты совместной работы. Однако, возможно и обратное: студенты, характеризующиеся повышенным уровнем социальной креативности и эмоционального интеллекта, выбирают проектную деятельность для реализации своего потенциала.

Целью нашего исследования было выявление личностных особенностей студентов, занимающихся проектной деятельностью.

В ходе исследования была проведена диагностика уровня эмоционального интеллекта и социальной креативности среди студентов, которые занимаются проектной деятельностью от 4 месяцев до 2 лет и студентов, которые не занимаются проектной деятельностью. Всего в исследовании участвовало 24 человека (по 12 человек соответственно). В исследовании применялись методика диагностики социальной креативности А.В. Батаршева и методика диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла.

Обратимся к полученным данным.

Анализ результатов, полученных с применением методики диагностики социальной креативности, позволил сделать вывод о том, что проектная деятельность связана с более высоким уровнем социальной креативности.

Студенты, занимающиеся проектной деятельностью, демонстрируют в основном средние и высокие показатели социальной креативности: высокий и выше среднего уровни обнаружены у абсолютного большинства респондентов (91,7 %), средний уровень у 8,3 %. Низких результатов не выявлено.

Среди студентов, не занимающихся проектной деятельностью, обнаруживается преобладание низкого и ниже среднего уровня (83,3 %), средний выявлен у 16,7 %. Высоких и выше среднего результатов не обнаружено.

Средние показатели групп подтверждают различия: средний балл в группе с проектной деятельностью составил 120, что соответствует уровню «выше среднего», средний балл в группе без проектной деятельности составил 68, что соответствует уровню «ниже среднего».

Можно предполагать, что опрошенные студенты, занимающиеся проектной деятельностью, демонстрируют более высокий уровень социальной креативности и творческого потенциала благодаря проблемно-поисковому характеру проектных задач, интенсивности коммуникации в атмосфере эвристического поиска и сотрудничества, открытому характеру взаимодействия с множеством субъектов, объективной новизне проектных задач и вариативности их решений. Тогда как студенты, не занимающиеся проектной деятельностью, имеют более низкие показатели по этим параметрам, поскольку их деятельность чаще связана с рутинными или стандартизированными задачами.

Анализ результатов диагностика уровня эмоционального интеллекта, показал следующее.

Респонденты, занимающиеся проектной деятельностью, демонстрируют высокие показатели по шкалам, связанным с управлением эмоциями (способность быстро восстанавливаться после стрессовых ситуаций, сохранять концентрацию в

условиях давления), самомотивацией (умение поддерживать фокус на цели) и распознаванием эмоций других людей (особенно при работе в командах).

Среди тех респондентов, которые не занимается проектной деятельностью, выявлены низкие и ниже среднего (у 50 %) и средние (у 50 %) значения по показателям эмоционального интеллекта.

Полученные данные позволяют предполагать взаимосвязь между вовлечённостью в проектную деятельность и уровнем эмоционального интеллекта.

Таким образом, проведённое исследование показало, что проектная деятельность студентов тесно связана с уровнем развития их личностных качеств, а именно – социальной креативности и эмоционального интеллекта, и позволило сформулировать следующие выводы.

1. Социальная креативность значительно выше у студентов, вовлечённых в проектную деятельность.

2. Эмоциональный интеллект также выше у студентов, занимающихся проектной деятельностью, особенно по шкалам управления эмоциями, самомотивации и распознавания чужих эмоций. В группе без проектной деятельности преобладают низкие и средние значения, особенно слабо развиты саморегуляция и эмоциональная осознанность.

3. Полученные данные подтверждают, что проектная деятельность не только требует, но и способствует развитию социальной креативности и эмоционального интеллекта, создавая среду с высокой коммуникативной интенсивностью, новизной задач и необходимостью гибкого поведения.

Таким образом, студенты, занимающиеся проектной деятельностью, обладают более выраженными личностными ресурсами для успешного взаимодействия, решения нестандартных задач и управления эмоциями. Это указывает на целесообразность широкого внедрения проектных методов в образование для целенаправленного формирования данных компетенций.

Библиографический список

1. Мягкова Н. А. Структура и содержание социальной креативности личности [Электронный ресурс] // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2012. № 11. С. 76–80. – URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/psytel2009/contents/40825 (дата обращения 25.03.2026).
2. Никулина И. В. Эмоциональный интеллект: инструменты развития: учебное пособие / И. В. Никулина. – Самара: Издательство Самарского университета, 2022 – 82 с.
3. Сухорукова И. В., Чернышова Е. И. Проектная деятельность студентов в учреждениях СПО // Педагогический вестник. 2024. № 35. С. 51–52.

© Ефремкина И. Н., Климова Е. С., Крючкова П. Н., 2026

УДК 159.9.07

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ

EDN SWRAWV

И. Н. Ефремкина *Кандидат психологических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5327-1723, e-mail: eamdom@yandex.ru,*

М. А. Кологорова *студентка, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

THE ROLE OF FAMILY IN THE DEVELOPMENT OF GAMBLING ADDICTION

I. N. Efremkina *Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,*

M. A. Kologorova *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article presents the results of a study examining student youth's subjective assessment of the influence of family and family upbringing on the development of gaming addiction.
The survey results showed that in families lacking open dialogue and trusting relationships, adolescents are more likely to use gaming as a means of coping with difficulties or seeking recognition. It was also found that excessive control and conflict stimulate a desire for autonomy through virtual entertainment.
Keywords: gaming addiction; family upbringing; intra-family relationships.

В современном обществе проблема игровой зависимости приобретает всё большую актуальность, особенно среди подростков и молодёжи. Развитие цифровых технологий, доступность компьютерных игр и онлайн-развлечений способствуют увеличению времени, проводимого в виртуальной среде, что в ряде случаев перерастает в зависимость, негативно влияющую на психическое состояние человека, его учебную деятельность, социальные отношения и качество жизни.

Игровая зависимость рассматривается как форма психологической зависимости, характеризующаяся неконтролируемым стремлением к игре, несмотря на негативные последствия для личности, здоровья и социальной жизни человека [2].

Семья играет важнейшую роль в формировании личности ребёнка, его ценностей, моделей поведения и эмоциональной устойчивости. Именно семейная атмосфера, стиль воспитания, уровень эмоциональной поддержки и взаимоотношения между членами семьи могут как способствовать развитию игровой зависимости, так и предотвращать её возникновение. Недостаток внимания со стороны родителей, конфликты в семье, гиперопека или, наоборот, безразличие нередко становятся факторами, подталкивающими подростков к уходу в виртуальный мир, который рассматривается как безопасное пространство [1; 3].

Особенно подвержены игровой зависимости подростки и молодежь в силу недостаточной устойчивости психики и высокой потребности в эмоциональной поддержке и самоутверждении.

Изучение роли семьи в формировании игровой зависимости имеет большое теоретическое и практическое значение, так как позволяет выявить основные причины возникновения данной проблемы и определить эффективные способы её профилактики.

Целью исследования было изучение роли семьи в формировании игровой зависимости у лиц студенческого возраста.

Объектом исследования выступает игровая зависимость как форма зависимого поведения молодежи, предметом – субъективная оценка студенческой молодёжью влияния семьи и особенностей семейного воспитания и семейных взаимоотношений на формирование игровой зависимости.

Для выявления связи семейного воспитания и внутрисемейных отношений с развитием игровой зависимости был проведен опрос среди 48 человек в возрасте от 20 до 23 лет, обучающихся в колледжах и вузах.

Большинство участников (87,5 %) росли в полных семьях. Однако, даже в таких семьях проблемные аспекты (конфликты, отсутствие поддержки, наличие зависимостей у взрослых) не исключены.

У 12,5 % – неполные семьи, что может рассматриваться как дополнительный фактор риска для формирования зависимостей (социальная и эмоциональная нестабильность).

Уровень конфликтности в семьях распределён равномерно: у четверти респондентов конфликты возникали часто, у остальных – реже.

Реакция родителей на неудачи: половина подростков ощущала поддержку, однако четверть сталкивалась с игнорированием, столько же – с агрессией. Это может свидетельствовать о разном уровне эмоциональной вовлечённости и компетентности родителей.

Все участники оценили контроль родителей на среднем уровне. Однако свобода выбора и уровень эмоциональной поддержки значительно варьировались – многие подростки ощущали недостаток поддержки и свободы, что может способствовать формированию внутренних противоречий и поиску «выхода» во внешние стимулы (сети, игры, вредные привычки). В половине семей правила были, но часто нарушались. Это говорит о недостатке структурированности, что может снижать устойчивость ребёнка к негативным влияниям.

В двух третях семей опрошенных (62,5 %) были случаи зависимостей у родственников.

Влияние семейной атмосферы носило, в основном, негативный характер: многие отмечали ссоры, агрессию, эмоциональное или физическое насилие. Темы зависимостей чаще не обсуждались (62,5 %). Это может говорить об отсутствии открытого диалога и профилактики в семье.

Половина респондентов сталкивались с зависимостями лично (больше всего интернет, социальные сети, компьютерные игры, курение). Чаще всего поводом были стрессовые ситуации, или же свободное время.

Половина проводит в виртуальной реальности более 4 часов в день, что можно рассматривать как риск формирования цифровых зависимостей.

Механизмы преодоления стресса: респонденты чаще выбирают конструктивные способы (общение, спорт, хобби), однако около трети склонны уходить в виртуальную реальность, а 12,5 % – к употреблению психоактивных веществ.

Большинство (62,5 %) считают, что атмосфера и отношения в семье сильно влияют на формирование зависимостей, ещё четверть отмечают хотя бы частичное влияние.

На вопрос «Каким может быть семейное влияние» респонденты давали следующие ответы: положительное (поддержка родственников, хороший пример, наличие доверительного диалога); отрицательное (авторитаризм, агрессия, примеры зависимого поведения со стороны родителей).

Некоторые респонденты указывают, что семейное влияние было незначительным, а главную роль сыграло общество и информационная среда.

В ходе исследования было подтверждено, что семья играет ключевую роль в формировании игровой зависимости у подростков и молодёжи. Анализ семейных условий, уровня эмоциональной поддержки, наличия конфликтов и зависимо-

стей в семейной среде позволяет выявить основные факторы, способствующие развитию зависимости. Члены семьи, которые испытывают недостаток внимания, эмоциональный дисбаланс или сталкиваются с конфликтами, чаще сталкиваются с риском ухода в виртуальные миры ради эмоционального облегчения.

Кроме того, результаты опроса показали, что в семьях, где отсутствует открытый диалог и доверительные отношения, подростки более склонны к использовании игр как способа преодоления трудностей или поиска признания. Также выявлено, что излишний контроль и конфликты стимулируют стремление к автономности через виртуальные развлечения.

Библиографический список

1. Елисеева М. И., Кригер Е. Э. Особенности родительско-детских отношений среди подростков, имеющих зависимость от онлайн-игр // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 51–67. DOI: https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130304
2. Лукашенко К. М., Хитрова А. В. Научный анализ понятия «игровая зависимость» // Проблемы современного педагогического образования 2025. № 87-2. С. 270–272.
3. Тагирова Р. А., Юсупова Р. Я., Каимова Ф. А. Роль семьи в формировании психологических характеристик детей // Психология. Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 9А. С. 119–127. DOI: 10.34670/AR.2023.23.58.016

© Ефремкина И. Н., Кологорова М. А., 2026

УДК 364.44

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ВОЛОНТЁРОВ КАК УСЛОВИЕ ОТБОРА ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

EDN TIFZXA

И. Н. Ефремкина *Кандидат психологических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5327-1723, e-mail: eamdom@yandex.ru,*

Д. В. Милюткина *магистрант, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF VOLUNTEERS AS A SELECTION CRITERION FOR WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

I. N. Efremkina *Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,*

D. V. Milyutkina *Master's Student, Penza State Technological University Penza, Russia*

Abstract. This article analyzes the development and manifestation of emotional intelligence in volunteers supporting children with disabilities. It emphasizes the importance of emotional competence for effective interaction, overcoming professional challenges, and preventing burnout among volunteers. Theoretical approaches to defining the components and structure of emotional intelligence are examined, a review of current research is provided, and relevant areas of volunteer training are highlighted. A conclusion is drawn regarding the need for comprehensive implementation of programs to develop emotional and communication skills in the professional training system for volunteers.

Keywords: emotional intelligence; volunteers; children with disabilities; empathy; professional burnout; psychological and pedagogical training; social and psychological training.

Работа волонтёров с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, неизбежно предъявляет особые требования к профессиональным и личностным качествам участников этого процесса. Особое место среди таких качеств занимает развитый эмоциональный интеллект, обеспечивающий успешное взаимодействие, создание поддерживающей среды и достижение позитивных результатов в социальной адаптации детей с ОВЗ. Понимание природы и структуры эмоционального интеллекта, его функций и механизмов развития у волонтёров приобретает первостепенную важность. Анализ теоретических основ позволяет выявить ключевые компоненты эмоционального интеллекта, способствующие повышению эффективности профессионального сопровождения волонтёрами лиц с особыми образовательными потребностями, а также определить основные направления психологической и педагогической подготовки для минимизации трудностей и повышения эффективности волонтёрской деятельности.

Научная литература раскрывает категорию эмоционального интеллекта сквозь призму межличностного и внутриличностного функционирования. Классические работы П. Саловей и Дж. Майера положили начало концептуализации этого понятия в 1990-х годах. Эти исследователи «рассматривали эмоциональный интеллект как комбинацию способностей различать эмоции, использовать эмоции для облегчения мышления, понимать и регулировать как собственные пережива-

ния, так и эмоции других людей» [4, с. 133]. Другая популярная трактовка, предложенная Д. Гоулманом, «дополнила структуру эмоционального интеллекта следующими компонентами: самосознание, самообладание, мотивация, эмпатия и социальные навыки» [1, с. 172]. Подобная позиция получила широкую поддержку в работах российских и зарубежных специалистов, фиксируя универсальный характер модели.

Развитие эмоционального интеллекта получает особую актуальность, когда речь заходит о работе с детьми, чья способность к выражению чувств может быть снижена в силу особенностей развития. Волонтёры сталкиваются с необходимостью понимать не только вербальные, но и невербальные сигналы, уметь тонко чувствовать эмоциональные нюансы поведения, что требует наличия высокой эмпатии. Именно эмпатия позволяет волонтёру проникнуть в эмоциональный опыт другого, выработать индивидуальный подход к подопечному, создать атмосферу доверия – основу для установления продуктивных межличностных контактов и преодоления барьеров во взаимодействии.

Теоретические источники акцентируют внимание на пластичности и обучаемости эмоционального интеллекта, его изменяемости в онтогенезе. Современные исследования утверждают: уровень эмоционального интеллекта может возрастать по мере участия в специально организованных психолого-педагогических и тренинговых программах. «Для волонтёров, работающих с детьми с ОВЗ, эта задача сопряжена с необходимостью совладания с типичными вызовами, среди которых: специфические коммуникативные барьеры, определяющиеся ограничениями в развитии речи или когнитивных функций у детей; условия, провоцирующие эмоциональную нестабильность самих волонтёров; высокий уровень психоэмоционального напряжения, приводящий в ряде случаев к возникновению феномена профессионального выгорания» [2, с. 30].

Комплексная теоретико-методологическая база формируется на сочетании дисциплин психологии личности, возрастной и специальной психологии, а также психологии инвалидности. Эмпирические данные подтверждают наличие прямой связи между уровнем развития эмоционального интеллекта и успешностью работы волонтёра с целью включения ребёнка с ОВЗ в образовательное и социокультурное пространство. Современные исследователи подчёркивают: лица с высоким уровнем эмпатии быстрее устанавливают контакт с подопечными, легче распознают эмоциональные потребности, с меньшей вероятностью сталкиваются с профессиональным выгоранием, что косвенно повышает эффективность реализации программ инклюзивного сопровождения.

Особого внимания заслуживают результаты отечественных и зарубежных эмпирических работ, направленных на оценку эмоционального интеллекта у волонтёров в сфере работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Так, Гильмутдинова указывает на то, что «эмпатические умения волонтёра коррелируют с качеством межличностных отношений с детьми; при этом волонтёры с развитой эмпатией опережают по эффективности поддержки и адаптационной работе коллег с менее выраженными эмоциональными компетентностями. Вместе с тем, на начальных этапах волонтёрской деятельности часто выявляются когнитивные, психолого-познавательные и коммуникативные барьеры. Участники с недостаточным жизненным или профессиональным опытом затрудняются применять полученные теоретические знания на практике и испытывают трудности в распознавании или адекватном реагировании на чувства подопечных. К числу часто встречающихся проблем относится также ограниченное понимание особенностей разных нозологических групп, что требует обязательного включения соот-

ветствующих блоков в образовательные программы» [3, с. 428].

Количественные данные, приводимые в литературе, свидетельствуют, что средний уровень эмпатии среди волонтёров составляет порядка 54 % от максимального значения в используемых методиках (например, градация по шкале В. В. Бойко). Также подчёркивается, что 20–25 % респондентов уже на ранних этапах отбора демонстрируют признаки эмоционального истощения. Этот риск напрямую связан с недостаточной психологической поддержкой, отсутствием регулярной супервизии и слабой организацией процессов рефлексии внутри волонтёрских сообществ.

Рассматривая направления подготовки волонтёров с учётом современных теоретических и эмпирических данных, большинство исследователей приходят к необходимости интеграции образовательных блоков по развитию эмоционального интеллекта, тренинговых и супервизорских практик, обучения техникам саморегуляции и стрессоустойчивости. Современные программы подготовки предъявляют требования к системному освоению знаний о типовидовых особенностях эмоционального реагирования при разных нозологиях, к совершенствованию коммуникативной культуры волонтёров, а также к формированию у них навыков саморефлексии и критического анализа собственных состояний.

В ряде работ, уделяющих внимание социальной и профессиональной адаптации волонтёров, отмечена эффективность внедрения социально-психологических тренингов, направленных на развитие навыков эмоционального самоконтроля, умения выходить из стрессовых ситуаций, а также культивацию эмпатии как стержневого качества. Такие занятия, согласно ряду наблюдений, оказывают позитивное воздействие не только на динамику показателей эмоционального интеллекта, но и на устойчивость волонтёров к профессиональному выгоранию. Значимость этих программ возрастает в условиях сотрудничества с педагогами, медиками, специалистами по реабилитации, когда высокая степень положительной междисциплинарной коммуникации способствует более глубокой интеграции ребёнка с ОВЗ в общество [1, с. 180].

Синтез современных теоретических и эмпирических подходов к исследованию эмоционального интеллекта волонтёров, функционирующих в сфере сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяет сделать вывод о необходимости многоуровневой, комплексной и целенаправленной психолого-педагогической подготовки. Эффективность таких программ обуславливается внедрением систем постоянной поддержки, регулярной оценки личных и профессиональных ресурсов, а также механизмов профилактики эмоционального выгорания.

В совокупности, развитие эмоционального интеллекта у волонтёров не только облегчает адаптацию и социализацию детей с ОВЗ, но и способствует личностному росту самих добровольцев, повышает качество взаимодействия и укрепляет устойчивость к профессиональным трудностям. Продуманное применение современных научных подходов и эмпирически обоснованных методик обеспечивает возможность поддержки и сопровождения этой значимой социальной инициативы на высоком уровне, что актуализирует необходимость дальнейших теоретических изысканий и прикладных разработок в указанной сфере.

Библиографический список

1. Бочко К. А. Педагогическая деятельность волонтеров в России и за рубежом: теория и практика // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2023. № 193. С. 172–186.
2. Зелко А. С., Масло В. С. Организация волонтерских практик студентов высшей школы в сфере инклюзивного образования // Перспективы науки. 2021. № 4 (139). С. 30–33.

3. Кузнецова Т. С. Организация деятельности волонтерского центра как инструмента управления психолого-педагогическим сопровождением обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Т. С. Кузнецова // Молодой ученый. 2024. № 25 (524). С. 428–430.

4. Неволина Ю. С. Волонтеры-наставники. Студенты // Взаимодействие науки и общества – путь к модернизации и инновационному развитию: сборник статей Международной научно-практической конференции (г. Челябинск, РФ, 27 ноября 2023г.). – Уфа: Omega science, 2023. С. 133–139.

© Ефремкина И. Н., Милюткина Д. В., 2026

УДК 159.9.015

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ

EDN QRDQKE

И. Н. Ефремкина *Кандидат психологических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5327-1723, e-mail: eamdom@yandex.ru,*

О. В. Петайкина *студентка,*

Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

DEVELOPING SOCIAL SKILLS AS A MEANS OF PREVENTING DESTRUCTIVE BEHAVIOR AND INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN SCHOOLCHILDREN

I. N. Efremkina *Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,*

O. V. Petaykina *Student,*

Penza State Technological University Penza, Russia

Abstract. This article examines the problem of destructive behavior and interpersonal relationships among schoolchildren as a pressing issue in modern pedagogy and psychology. It emphasizes the importance of social skills as a key factor in preventing conflicts and aggression. It briefly presents the results of a diagnostic study conducted among eighth-grade students. It describes the main areas of a program for the prevention and correction of destructive behavior based on the development of communication, emotional, and behavioral skills. It concludes that systematic work on developing social skills contributes to an improved psychological climate within the group and reduces the risk of destructive interactions.

Keywords: destructive behavior; interpersonal relationships4 bullying; social skills; prevention; correction.

Проблема деструктивного поведения детей и подростков в условиях современной школы является одной из наиболее значимых. Под деструктивным поведением понимаются формы действий, нарушающие нормы взаимодействия, принятые в обществе и школьном коллективе, и наносящие вред как самому ребенку, так и окружающим: агрессия, грубость, конфликтность, отказ от сотрудничества, буллинг, социальная изоляция, манипуляции, игнорирование норм и требований [2]. Причём особую остроту данная проблема приобретает в подростковом возрасте [1].

Актуальность профилактики деструктивных отношений в школьной среде обусловлена тем, что негативные формы общения не только осложняют образовательный процесс, но и оказывают неблагоприятное влияние на психическое здоровье обучающихся. Вовлеченность в конфликтные и агрессивные взаимодействия повышает уровень тревожности, снижает самооценку, препятствует успешной социализации и может становиться фактором риска для последующей девиантной траектории развития личности, что обусловливает небходимость развития социальных навыков как основы конструктивного общения, сотрудничества и мирного разрешения конфликтов.

Социальные навыки включают умение слушать и слышать другого человека, выражать собственные мысли и чувства в приемлемой форме, соблюдать границы,

проявлять эмпатию, принимать иную точку зрения и регулировать свои эмоциональные реакции. Их развитие выступает профилактическим ресурсом, позволяющим предупреждать деструктивные формы поведения еще на этапе их возникновения.

В рамках исследования было проведено диагностическое обследование учащихся 8 класса с целью выявления особенностей межличностных отношений, уровня агрессивности и коммуникативных умений с применением опросника риска буллинга, теста агрессивности Л. Г. Почебут и методики диагностики коммуникативных умений Л. Михельсона.

Полученные данные показали, что в целом в классе преобладает благоприятный социально-психологический фон, однако у части обучающихся отмечаются признаки напряженности в общении. Результаты опросника риска буллинга выявили наличие группы учащихся со средним уровнем риска вовлеченности в деструктивные отношения, что свидетельствует о потенциальной уязвимости классного коллектива к конфликтам и скрытым формам психологического давления.

Тест агрессивности показал, что у большинства подростков уровень агрессивных реакций находится в пределах нормы, однако была выявлена группа учащихся с повышенными показателями, требующая особого внимания и адресной профилактической работы. Это указывает на наличие «ядра риска», способного провоцировать напряженность и нарушать стабильность межличностных отношений в классе.

Диагностика по методике Л. Михельсона показала преобладание компетентного стиля общения у большинства учащихся. Вместе с тем у части подростков были обнаружены зависимые либо неустойчивые формы взаимодействия, что может затруднять построение равноправных и конструктивных отношений со сверстниками. В целом результаты диагностики позволили сделать вывод о необходимости целенаправленной работы по развитию социальных навыков, прежде всего коммуникативных, эмоционально-волевых и поведенческих.

На основании результатов диагностики была разработана программа профилактики и коррекции деструктивного поведения школьников, направленная на развитие социальных навыков и улучшение психологического климата в классе.

В содержание программы включены несколько взаимосвязанных блоков. Первый блок ориентирован на развитие коммуникативных навыков. Второй блок направлен на формирование эмоциональной саморегуляции. Третий блок посвящен развитию ассертивного поведения, то есть умения отстаивать свои права без агрессии и унижения другого человека. Четвертый блок включает упражнения по конфликтологии и профилактике буллинга, направленные на формирование навыков мирного урегулирования спорных ситуаций, сотрудничества и взаимоподдержки.

Отдельное внимание в программе уделяется групповым формам работы: тренингам, ролевым играм, кейс-методу, рефлексивным упражнениям и обсуждению жизненных ситуаций, которые позволяют подросткам не только получить знания о нормах общения, но и практически отработать новые модели поведения в безопасной атмосфере. Важным условием реализации программы является включение в профилактическую работу педагогов и родителей, поскольку устойчивый положительный результат возможен только при единстве требований и подходов всех участников образовательного процесса.

Ожидаемыми результатами реализации программы являются снижение уровня агрессивности и конфликтности, повышение коммуникативной компетентности, развитие эмпатии, укрепление навыков саморегуляции и формирование более благоприятных межличностных отношений в школьном коллективе.

Проведенное исследование подтвердило, что развитие социальных навыков

является одним из наиболее эффективных направлений профилактики деструктивного поведения и деструктивных межличностных отношений у школьников. Именно социальные навыки обеспечивают основу для конструктивного взаимодействия, позволяют подростку успешно адаптироваться в коллективе, избегать конфликтов и выстраивать уважительные отношения со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, результаты диагностики показали, что даже при относительно благополучном общем фоне в классе могут присутствовать учащиеся с повышенным риском агрессивного или зависимого поведения, нуждающиеся в системной поддержке. Разработанная программа профилактики и коррекции направлена на комплексное развитие коммуникативных, эмоциональных и поведенческих умений и может быть использована в практике школьного психолога, классного руководителя и педагога-организатора.

Формирование социальных навыков у школьников следует рассматривать не только как часть воспитательной работы, но и как важнейшее условие психологической безопасности образовательной среды.

Библиографический список

1. Кузнецова М. Н., Рычкова Л. С. Профилактика деструктивного поведения подростков // Российский девиантологический журнал. 2025. № 5 (2). С. 335–345.
2. Садовникова Ж. В. Ресурсы общеобразовательной школы в профилактике деструктивного поведения подростков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. № 10(193). С. 4–12.

© Ефремкина И. Н., Петайкина О. В., 2026

УДК 159.922.6

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ТРИГГЕРЫ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ РАБОТЫ

EDN ZAKVRX

И. Н. Ефремкина *Кандидат психологических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5327-1723, e-mail: eamdom@yandex.ru,*

А. Д. Степашкина *студентка, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

EMOTIONAL TRIGGERS IN TEENAGE AGE: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL METHODS OF WORKING

I. N. Efremkina *Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,*

A. D. Stepashkina *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article examines the phenomenon of emotional triggers in adolescence – specific stimuli that provoke intense, often uncontrollable emotional reactions. It analyzes the key sources of triggers related to biological, social, and psychological changes. The focus is on comprehensive psychological and pedagogical methods and strategies for working with adolescents, their parents, and educators to develop emotional intelligence, self-regulation, and create a supportive environment.

Keywords: emotional triggers; adolescence.

Подростковый возраст по праву считается одним из самых сложных и противоречивых этапов развития человека. Это период бурного физического роста, гормональной перестройки, формирования самосознания и активного поиска своего места в социуме. Именно в это время родители, педагоги и сами подростки сталкиваются с феноменом резкой эмоциональной нестабильности. В современной психологии и педагогике всё чаще используется понятие «эмоциональный триггер» для обозначения специфического стимула, который запускает такую непропорционально сильную и часто неконтролируемую реакцию. Понимание природы этих триггеров становится не просто теоретическим интересом, а насущной необходимостью: статистика роста подростковой тревожности, депрессивных состояний, кибербуллинга и конфликтности в школе требует от взрослых новых, эффективных стратегий взаимодействия.

Подростковый возраст характеризуется значительной диссинхронией развития нервной и эндокринной систем. На первый план выходит активация гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой оси, что приводит к повышенной выработке кортизола (гормона стресса) и тестостерона/эстрадиола. Эти гормональные изменения сами по себе снижают порог эмоциональной реактивности [1].

Однако ключевым нейробиологическим фактором возникновения триггеров служит гетерохронность созревания отделов головного мозга. Так, например, миндалевидное тело (амигдала) – структура, отвечающая за быструю, импульсивную оценку угрозы и запуск реакций страха и гнева, – достигает пика активности именно в пубертатный период. В то же время префронтальная кора, обеспечивающая произвольный контроль, планирование и подавление неадекватных импульсов, полностью созревает только к 22–25 го-

дам. Это обусловливает характерную для триггерных реакций непропорциональную силу ответа на слабый стимул.

Если биология создаёт «почву» для острых эмоций, то социальный контекст определяет «содержание» триггеров. В подростковом возрасте формируются новые значимые отношения, и любая угроза этим отношениям становится мощнейшим триггером.

В теории Э. Эриксона подростковый возраст – это кризис идентичности против ролевой диффузии [11]. Любое событие, которое ставит под сомнение формирующийся образ себя (внешность, умственные способности, таланты), выступает триггером. Стремление к автономии порождает амбивалентное отношение к семье.

В подростковом возрасте референтная группа меняется: мнение сверстников становится важнее мнения взрослых. Социальное сравнение достигает пика. Исследования показывают, что «страх отвержения» в этом возрасте активирует те же зоны мозга (переднюю поясную кору и инсулу), что и физическая боль. Триггерами становятся: буллинг, сплетни, исключение из чата, «лайки» в соцсетях или их отсутствие.

В школе триггерами становятся публичные ошибки у доски, низкая оценка в присутствии класса, сравнение с более успешным учеником, требование отвечать без подготовки. Давление ожиданий со стороны взрослых формирует триггеры, связанные с «экзаменационной тревогой».

Интернет и соцсети обладают уникальными свойствами: анонимность, отсутствие невербальных сигналов (эмпатия снижается) и круглосуточный доступ. Это создаёт феномен «кибербуллинга» и «FOMO (Fear Of Missing Out)» – страха упущенной выгоды, когда просмотр «идеальной» жизни других в Instagram или TikTok становится хроническим триггером для чувства неполноценности.

Ключевые факторы и проявления эмоциональных триггеров представлены в таблице 1.

Таблица 1

Ключевые факторы и проявления эмоциональных триггеров у подростков

Ключевые факторы эмоциональных триггеров	Стимулы	Проявления
Фрустрация потребности в уважении, контроле или справедливости:	прямое оскорбление, нарушение личных границ (например, проверка телефона родителем), унижение при сверстниках [4]	вербальнуая и физическая агрессия, сарказм, обесценивание
Ситуация неопределённости или оценки / оценивания:	публичные выступления, экзамены, конфликты в семье, медицинские процедуры [6]	тахикардия, потливость, избегающее поведение, навязчивые мысли
Переживании потери или отвержения.	исключение из группы сверстников (реальное или в соцсетях), предательство друга, игнорирование со стороны значимого взрослого [3]	апатия, плач, самоизоляция, потеря интереса к хобби

Несоответствие идеальному «Я» или публичное разоблачение неудачи	насмешка над внешностью/способностями, сравнение не в пользу подростка, требование публичных извинений [5]	избегание зрительного контакта, самокритика, уход в себя, реже – самоповреждение

Психологические методы работы с триггерами у подростков носят интегративный, мультимодальный характер: используются техники и практики когнитивно-поведенческой психотерапии [1; 9;], телесно-ориентированной терапии [10], социально-психологические тренинги.

Одновременно необходима работа с педагогами и родителями, что предполагает создание безопасного климата: контракт класса о запрете унижений, систематическая работа с буллингом (программа KiVa или аналог) [7]; интеграция SEL (социально-эмоционального обучения) в уроки: вместо «успокойся» – алгоритм «Стоп-Подумай-Действуй»; деэскалация в момент срыва; валидация эмоций [2]; активное слушание без советов; совместный анализ триггеров через безопасный диалог не в момент аффекта; личный пример.

Таким образом, эмоциональные триггеры в подростковом периоде имеют комплексную природу, объединяющую нейробиологические, социальные и психологические факторы. Именно это тройное сочетание делает подростковый возраст «зоной повышенной эмоциональной уязвимости».

Триггерные реакции – это не проявление «дурного характера» или педагогической запущенности. Это сигнал о том, что подросток столкнулся с ситуацией, угрожающей его формирующейся идентичности, границам или социальным связям, а его мозг ещё не способен обеспечить произвольный контроль в моменте. Задача взрослых – увидеть не проблему поведения, а проблему регуляции.

Работа с триггерами принципиально не может сводиться к подавлению эмоций. Эффективная психолого-педагогическая стратегия включает три обязательных уровня: диагностика и осознавание; обучение саморегуляции; трансформация среды. Ключевая роль в этом принадлежит значимым взрослым – родителям и педагогам, чьи реакции в момент подросткового срыва либо усиливают триггер, либо ослабляют его. Системное внедрение социально-эмоционального обучения (SEL) в школе и валидирующего стиля общения в семье создаёт «буферную среду», компенсирующую нейробиологическую незрелость подростка.

Компетентная работа с эмоциональными триггерами в подростковом возрасте – это не просто метод снижения конфликтности «здесь и сейчас». Это фундаментальный вклад в формирование эмоционально зрелой, рефлексивной и психологически устойчивой личности, способной в будущем распознавать свои уязвимости и управлять ими, не разрушая себя и свои отношения с окружающими.

«Триггер – не враг, а компас, указывающий на несформированный навык или незажившую уязвимость. Задача взрослого – помочь подростку прочитать показания этого компаса, а не сломать его».

Библиографический список

1. Бек А. Когнитивная терапия: полное руководство / Пер. с англ. – М.: Вильямс, 2016. – 400 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? – М.: АСТ, 2020. – 304 с.
3. Долто Ф. На стороне подростка / Пер. с фр. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010. – 320 с.
4. Колесов Д. В., Сельверова Н.Б. Физиолого-педагогические аспекты полового созревания. – М.: Педагогика, 2018. – 224 с.
5. Льюис М. Стыд: стыд и вина в процессе социализации // Психология эмоций / Под ред. В.К. Вилюнаса. – СПб.: Питер, 2019. – С. 390–405.
6. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: МПСИ, 2020. – 304 с.

7. Салмивалли К., Пёхёнен Т. Программа KiVa: профилактика школьного буллинга // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 146–165.
8. Собкин В. С., Казакова Е. В. Подросток в социальной сети: эмоциональное благополучие и социальная активность // Вопросы психологии. 2020. № 3. С. 42–55.
9. Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Эмоциональные расстройства и современная культура // Московский психотерапевтический журнал. 2018. № 2. С. 61–90.
10. Шапиро Ф. Психотерапия эмоциональных травм с помощью движений глаз / Пер. с англ. – М.: Класс, 2019. – 270 с.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 2006. – 352 с.

© Ефремкина И. Н., Степашкина А. Д., 2026

УДК 159.923

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ И ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

EDN XDJHSW

И. Н. Ефремкина *Кандидат психологических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5327-1723, e-mail: eamdom@yandex.ru,*

М. А. Федорина *студенты,*

А. П. Солдатова *Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

SOCIAL NETWORKS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF SELF-ESTEEM AND PERSONAL IDENTITY

I. N. Efremkina *Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,*

M. A. Fedorina *Students,*

A. P. Soldatova *Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. This article presents the results of a study examining social media as a factor influencing the formation of self-esteem and identity. An analysis of user activity, self-identity, and self-esteem led the authors to conclude that the key factor is the type of user activity. Those "focused on themselves" use social media as a tool for obtaining information, maintaining healthy self-esteem and an autonomous identity. Those "focused on others" are at risk –their self-esteem, while not extremely low, is close to the lower limit of normal.

Keywords: social networks; self-esteem; identity.

Социальные сети прочно вошли в повседневную жизнь современного человека, став не просто инструментом коммуникации, а полноценной средой социализации и самопознания. Цифровые платформы предоставляют сейчас уникальные возможности для конструирования, редактирования и презентации собственной идентичности. Пользователь получает возможность тщательно отбирать контент, применять визуальную ретушь, выбирать оптимальный ракурс и момент для публикации – всё это создаёт иллюзию полного контроля над собственным имиджем. Однако за этим скрывается не только потребность в самовыражении, но и стремление к социальному одобрению и непрерывное сравнение себя с другими.

Лайки, комментарии, просмотры историй становятся измеримыми показателями социальной ценности, что кардинально меняет способ оценки себя. Особенно ярко эта динамика проявляется у подростков и молодых людей, чья идентичность находится в стадии активного формирования [1].

Исследователи выделяют две ключевые группы пользователей. Первая группа – «ориентированные на других». Эти люди заходят в соцсети, чтобы получить реакцию. Им важно, сколько лайков собрало фото, что написали в комментариях, как оценили их публикацию. Они подстраивают свой образ под ожидания аудитории. Второй тип – «ориентированные на себя». Такие люди заходят в сеть за контентом: почитать новости. Они могут вообще не выкладывать свои фото или выкладывать, но не беспокоиться по поводу реакций. Их самооценка не привязана к лайкам.

Целью нашего исследования стал поиск ответа на вопрос: являются ли социальные сети фактором формирования самооценки и идентичности личности.

В исследовании приняли участие студенты университета возрасте 18–20 лет в количестве 60 человек. В исследовании применялись методы опроса и тестирования с применением теста на самоидентичность: «Кто я?» Куна-Макпартленда, шкалы Розенберга (тест на самооценку), а также специально разработанной анкеты для выявления поведения в социальных сетях, чтобы разделить респондентов на две группы: «Ориентированные на других» (активно взаимодействующие, сравнивающие) и «Ориентированные на себя» (использующие социальные сети для информации).

Обратимся к полученным результатам.

Анализ ответов на вопросы анкеты показал, что треть респондентов оказались «ориентированными на других» (активные пользователи YouTube, TikTok, проводящие более 3 часов в день в социальных сетях, часто использующие ретушь и сравнивающие себя, подсчитывают реакции на свои публикации). 67 % – «ориентированные на себя» (используют VK или Телеграм для новостей и общения с друзьями, проводящие в социальных сетях 1–2 часа в день, редко выкладывают фото, никогда не пользуются ретушью на фотографиях).

Анализ результатов теста «Кто я?» выявил ориентацию на себя у 77,1 % опрошенных. Это, прежде всего, ответы, в которых человек описывает свои внутренние, устойчивые характеристики – личные качества, черты характера, интересы и увлечения. Типичные примеры: «я добрый», «я люблю спорт», «я творческий человек», «я мечтатель». Такие определения почти не зависят от мнения окружающих и отражают представление человека о самом себе изнутри.

Ориентация на других обнаруживается у 22,9 % респондентов. Здесь человек определяет себя через социальные роли, связь с людьми или положение в группе. Примеры: «я студент», «я дочь», «я друг», «я участник команды». Эти роли существуют только во взаимодействии с другими, и их значимость часто подтверждается извне.

Таким образом, у подавляющего большинства опрошенных самоописание строится вокруг личных особенностей, а не социальных ярлыков. Иными словами, наедине с собой эти люди склонны думать о себе как об уникальной личности со своим набором качеств, а не как о носителе набора ролей. Это довольно устойчивая основа для самооценки, поскольку внутренние качества менее подвержены сиюминутной оценке со стороны.

По шкале Розенберга у всех опрошенных выявлена средняя (нормальная) самооценка, приближающаяся к высокой (диапазон составляет 23–30 баллов). Это означает, что респонденты в целом реалистично и позитивно оценивают себя. Они не склонны к самопорицанию, не обесценивают свои достоинства и не считают себя неудачниками. При этом они не демонстрируют завышенной или защитной самооценки – их ответы внутренне согласованы. Опрошенные отрицают негативные утверждения («я неудачник», «я бесполезен», «мне нечем гордиться»). Это признак здорового психологического фундамента.

Таким образом, с точки зрения идентичности личности респонденты демонстрируют устойчивое ядро «Я-концепции», т.е. не строят свою ценность исключительно на внешней оценке, в том числе в социальных сетях, устойчивы к негативным эффектам цифровой среды (сравнение, обесценивание, страх упущенной выгоды и т.д.).

Подводя итог нашему исследованию, можно с уверенностью сказать: социальные сети не являются однозначно деструктивным фактором для идентичности и самооценки личности. Их влияние опосредовано внутренней позицией самого пользователя.

Проведённый анализ и эмпирические данные позволяют сделать основные выводы.

1. Несмотря на то, что треть опрошенных (33 %) принадлежит к группе «ориентированных на других», их самооценка остаётся в пределах нормы (средний балл 29,7 по шкале Розенберга). Более того, в тесте Куна-Макпартленда большинство самоопределений оказались связаны с личными качествами, а не с социальными ролями. Это говорит о наличии устойчивого ядра «Я-концепции» у современных молодых людей.

2. Именно тип пользовательской активности становится ключевым модератором. «Ориентированные на себя» используют соцсети как инструмент получения информации, сохраняя здоровую самооценку и автономную идентичность. «Ориентированные на других» находятся в зоне риска – их самооценка хоть и не падает до крайне низких значений, но находится близко к нижней границе нормы.

Таким образом, влияние социальных сетей на идентичность и самооценку не является однозначным. Ключевая переменная – не сам факт использования соцсетей, а цели использования, и то, какую позицию занимает пользователь: ориентируется ли он на внешнюю оценку или на внутренние ориентиры. При этом для «ориентированных на других» социальные сети становятся мощным фактором давления на самооценку, тогда как «ориентированные на себя» остаются к этому влиянию устойчивы.

Практическая рекомендация: чтобы социальные сети не вредили самооценке и идентичности, важно помогать человеку укреплять своё внутреннее «Я» – свои личные качества, интересы и ценности. А также учить его рефлексировать (задавать себе вопросы «зачем я это выкладываю?», «что я на самом деле чувствую?») и критически смотреть на картинки в ленте – понимать, что за идеальным фото часто стоит ретушь, удачные ракурсы и далеко не вся жизнь.

Библиографический список

1. Воронина Е. С., Строй Г. В. Роль социальных сетей в формировании самооценки подростков // Вестник науки. 2026. № 1(94). С. 1344–1349.

© Ефремкина И. Н., Федорина М. А., Солдатова А. П., 2026

УДК 37.025.7

КОГНИТИВНЫЕ ИСКАЖЕНИЯ КАК ФУНДАМЕНТ АТАК СОЦИАЛЬНОЙ ИНЖЕНЕРИИ

EDN XMHUKC

Ю. А. Кулагина
Кандидат педагогических наук, доцент
ORCID 0000-0002-8892-0367,
e-mail: kulagina_yu.a@mail.ru

И. А. Красный
студент,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

COGNITIVE BIASES AS THE FOUNDATION OF SOCIAL ENGINEERING ATTACKS

Yu. A. Kulagina
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,

I. F. Krasnyj
Student,
Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract. This article analyzes cognitive biases as the psychological basis of social engineering attacks. The authors view social engineering not merely as a set of fraudulent techniques, but also as a challenge to humanistic ideals and moral foundations in the digital age.
Keywords: social engineering; cognitive biases.

Актуальность исследования феномена социальной инженерии для современной философской, педагогической и социогуманитарной мысли обусловлена его прямой связью с фундаментальными процессами формирования личности в цифровую эпоху. Социальная инженерия выступает сегодня не просто как технический прием мошенников, а как один из ключевых вызовов времени, проверяющий на прочность гуманистические идеалы просвещения и нравственные устои общества. Исследование этого феномена и поиск адекватных образовательных и воспитательных стратегий противодействия ему становятся необходимым условием для сохранения человеческого в человеке и обеспечения его духовно-нравственного суверенитета в XXI веке.

В своей книге «Искусство обмана» Кристофер Хеднеги определяет понятие социальная инженерия, «как использование влияния и убеждения для заставления людей изменить своё поведение или предоставить информацию, которой они бы не поделились в обычных обстоятельствах» [3].

Цель того, кто использует приемы социальной инженерии, – управлять человеком, проникнув в его систему мышления. Мошенники – «настоящие эксперты в деле обнаружения человеческих слабостей и умеют обратить эти слабости себе на пользу». Они искусно манипулируют самыми разными человеческими эмоциями – алчностью, любопытством, щедростью, страхом. В результате люди становятся жертвами не только мошенников, но и самих себя – своих когнитивных искажений [4].

Когнитивные искажения – это «систематические отклонения в процессах восприятия, оценки и интерпретации информации, обусловленные особенностями функционирования когнитивной системы человека и приводящие к ошибкам в суждениях и принятии решений» (Журавлёв А. Л., Соколова М. В.). Человеку, что-

бы принять решение, приходится обрабатывать массу информации. Когнитивные искажения происходят тогда, когда надо быстро принять какое-то решение, – человек словно срезает углы, чтобы скорее добраться к цели. Этим пользуется большинство мошенников, заставляя жертву быстро принимать решение, держа действия и мысли жертвы под своим контролем.

Существует множество видов когнитивных искажений таких как: искажения восприятия и мышления, ошибки в оценке вероятностей и рисков, социальные искажения и искажения, связанные с памятью.

Наибольший интерес для нашего исследования представляют следующие виды искажений:

Искажения восприятия и мышления. К данному виду относится:

- эффект фрейминга – это «когнитивное искажение влияет на восприятие, оценку и принятие решений в зависимости от того, как преподносится информация. Мошенник искусственно использует разные подачи информации, чтобы склонить человека к действию или поверить в легкость и выгоду схемы» [5].
- «проклятие знания». Если человек о чем-то знает, ему кажется, что эта информация очевидна и известна остальным. Когнитивное искажение может привести к конфликтам с окружающими, поскольку ожидания не совпадают с реальностью.

Ошибки в оценке вероятностей и рисков.

- отвращение к потерям. Это одно из когнитивных искажений, при котором «боль от потери человек воспринимает сильнее, чем удовольствие от выигрыша той же величины. Человек боится потерять уже вложенные деньги гораздо сильнее, чем радость от возможной прибыли. Даже если шанс на успех высок, страх потерять свои деньги заставляет его отказаться от участия или выводить деньги досрочно, чтобы избежать потенциальных потерь» [2].
- эффект привязки. При принятии решений индивид сильно зависит от первой полученной информации. Мозг считает ее удобной отправной точкой для анализа.

Начальная информация о дорогом и престижном товаре создает у человека представление о высоком качестве и ценности услуги. Когда появляется дешевое предложение, человек воспринимает его как «выгодную сделку» именно потому, что изначально у него была привязка к высокой цене и ценности.

К числу наиболее эффективных методик работы с когнитивными искажениями относятся когнитивно-поведенческая терапия Аарона Бека и Дэвида Бернса и методика «Пять почему». Эти методики направлены на выявление, оспаривание и трансформацию иррациональных убеждений, лежащих в основе уязвимых решений. Ниже представлены ключевые элементы этих подходов.

Когнитивно-поведенческая терапия (Аарон Бек и Дэвид Бернс). Это золотой стандарт работы с искажениями, представляет собой методику «Рабочий лист по преодолению автоматических мыслей», в первый столбик вписывается автоматическая мысль, во второй – когнитивное искажение, в третий – рациональный ответ. Потом проводится детальный анализ.

Также существует вторая методика «Пять почему», разработанная Сакити Тоёдой. Она более простая для понимания. Она помогает развить критическое мышление, т.е. если у вас что-то произошло и возникла проблема, необходимо задать себе вопросы «почему» на каждый предыдущий ответ, пока не доберетесь до истины [6].

Таким образом, всегда необходимо включать внутренний «режим проверки», применяя методики, способствующие заставить мозг работать, выстраивая логичные и понятные объяснения происходящим событиям, находить причинно-следственные связи.

Библиографический список

1. Бернс Д. Терапия настроения. – М.: Просвещение, 2019. – 185 с.
2. Журавлёв А. Л. Психология принятия решений: когнитивные и мотивационные аспекты / А. Л. Журавлёв, М. В. Соколова // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 4. С. 5–16.
3. Хеднеги К. Искусство обмана. Социальная инженерия в мошеннических схемах. – М.: Альпина Паблишер, 2020. – 430 с.
4. Шульгин М. В. Методические подходы к изучению поведения на стыке психологии и экономики // Психология в экономике и управлении. 2012. № 1. С. 71–77.
5. Шульгин М. В. Предпосылки становления психолого-экономического метода анализа поведения // Известия Байкальского государственного университета. 2013. № 2 (88). С. 118–123.
6. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход / А. Эллис; пер. с англ. Р. Балыбердина, М. Даниленко, И. Фирсовой ; науч. ред. канд. психол. наук В. А. Чулкова. – Санкт-Петербург : Сова; М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.

© Кулагина Ю. А., Красный И. А., 2026

УДК 159.99

СИНДРОМ ОТЛИЧНИКА КАК ИСТОЧНИК НЕВРОТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ ВО ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ

EDN WEJVAR

Н. Е. Мокиевская
Е. Ю. Буйлова

Кандидат педагогических наук, доцент,
ORCID 0000-0002-5381-349X,
e-mail: nadmoki@yandex.ru,
студентка,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

FEATURES OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF ANXIETY AND ACADEMIC MOTIVATION OF STUDENTS

N. E. Mokievskaya

E. Y. Builova

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Student,
Penza State Technological University
Penza, Russia

Abstract. The article presents the results of an empirical study examining the relationship between “excellent student syndrome” (maladaptive perfectionism) and anxiety levels among students and graduates of various universities and colleges. Using the Frost Multidimensional Perfectionism Scale and the Hamilton Anxiety Rating Scale (HAM-A), the findings demonstrate that a high level of the syndrome significantly correlates with increased anxiety severity. Qualitative analysis reveals that subjective perception of conditional parental approval, rather than objective academic performance, plays a key role. The identified patterns allow for developing targeted psycho-pedagogical intervention programs.

Keywords: excellent student syndrome; maladaptive perfectionism; anxiety; Hamilton Anxiety Rating Scale; HAM-A; students; college; educational psychology.

Понятие «синдром отличника» до сих пор остается неопределенным в психологии. Под «синдромом отличника» понимают комплекс психических особенностей человека, который стремится быть лучшим во всем, к чему прикасается, а также испытывает полное неприятие несовершенства в себе и в окружающих [4]. О данном синдроме можно говорить в том случае, если у личности есть стремление не только к наличию высоких личных стандартов, но и к получению внешних вознаграждений – оценки окружающих, а также к достижению наилучшего результата во всех сферах деятельности [2]. В отличие от здорового перфекционизма, ориентированного на процесс и развитие, синдром отличника базируется на избегании неудачи и поиске внешнего одобрения.

Н. Г. Гаранян выделил следующие компоненты перфекционизма: неоправданно высокие цели, ориентация на совершенство, самозапрет на право ошибаться и быть не идеальным, конвергентность мышления: все или ничего, подавление собственных чувств, привязанность к долженствованиям в межличностных отношениях, стремление быть похожим только на самых успешных людей, завышение требований к другим [1].

Данная статья представляет собой исследование, проведённое на выборке взрослых респондентов из числа студентов и выпускников различных университетов и колледжей. Цель – проверить гипотезу о связи выраженности «синдрома отличника» (сформированного в школьные годы) с уровнем тревожности и эмоциональным дистрессом в зрелом возрасте.

Методами исследования были выбраны многомерная шкала перфекционизма Фроста FMPS [3], шкала Гамильтона для оценки тревоги (HAM-A) и вербально-коммуникативный метод сбора данных. Респондентов просили вспомнить период обучения в 5–11 классах и оценить, насколько описанные паттерны соответствуют их школьному опыту. Затем измерялся текущий уровень тревожности. Респондентов просили вспомнить период обучения в 5–11 классах и оценить утверждения теста на синдром отличника применительно к их школьному опыту и сформировавшимся установкам. Затем они заполняли Шкалу Гамильтона для оценки тревоги, оценивая своё состояние за последнюю неделю. После завершения обеих методик респонденты отвечали на открытые вопросы.

Результаты теста по шкале Фроста показали, что значительная часть опрошенных респондентов набрала баллы, соответствующие выраженному дезадаптивному перфекционизму. Значительная часть респондентов попала в категории «наличие симптомов тревожного расстройства» и «средняя выраженность тревожного расстройства». Во всей выборке встречались все категории – от отсутствия тревоги до тяжёлого уровня. Наиболее часто респонденты этой группы отмечали такие пункты шкалы, как «напряжение», «тревожное настроение», «бессонница» и «интеллектуальные нарушения».

Респонденты с более высокими баллами по шкале дезадаптивного перфекционизма демонстрировали более высокий уровень тревожности по суммарному баллу HAM-A. Наиболее тесные корреляционные связи отмечались между такими характеристиками «синдрома отличника», как «страх ошибки» и «зависимость самооценки от внешних оценок».

Интересным результатом является отсутствие прямой связи между объективной школьной успеваемостью и выраженностью «синдрома отличника». Многие респонденты, не являвшиеся отличниками, демонстрировали столь же высокие показатели дезадаптивного перфекционизма и тревожности, как и бывшие «круглые отличники». Это указывает на то, что ключевую роль играет субъективная интерпретация требований значимых взрослых, а не объективный уровень достижений.

Полученные результаты имеют практическую значимость для психолого-педагогической работы. Обнаруженная связь «синдрома отличника» с тревожностью обосновывает необходимость: профилактики дезадаптивного перфекционизма на этапе школьного обучения (замена похвалы результата на поддержку процесса, формирование толерантности к ошибке); скрининга уровня тревожности с помощью шкалы Гамильтона у студентов и работающих взрослых с признаками синдрома отличника; использования когнитивно-поведенческих техник для коррекции перфекционистских установок.

Библиографический список

1. Гаранян Н. Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований). Терапия психических расстройств. 2006; № 1. С. 23–31.
2. Коцуба Александра Евгеньевна, Курышкина Татьяна Юрьевна Особенности проявления «Синдрома отличника» // Социальные явления. 2016. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-sindroma-otlichnika (дата обращения: 02.06.2026).
3. https://psytests.org/result?v=mpsF3Q5vgE_ https://mip.institute/journal/sindrom-otlichnika-kak-izbavitsya-ot-nezdorovogo-perfekczionizma
4. Hamachek D. E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism // Psychology. 1978. № 15. P. 27–33.

© Мокиевская Н. Е., Буйлова Е. Ю., 2026

УДК 159.99

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ИНФОРМАЦИОННАЯ ПЕРЕГРУЗКА, КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ, ЦИФРОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ

EDN ZROAOU

А. В. Назаренко

Е. Ю. Буйлова

Старший преподаватель,
ORCID 0000-0001-8390-7692,
e-mail: anynazar@yandex.ru,
студентка,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

PSYCHO-PEDAGOGICAL RISKS OF DIGITALIZATION IN EDUCATION: INFORMATION OVERLOAD, CLIP THINKING, AND DIGITAL ADDICTION

A. V. Nazarenko
E. Y. Builova

Senior Lecturer,
Student,
Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract: The article presents the results of an empirical study examining the influence of digitalization in education on psycho-pedagogical risks among secondary school and university students. The study assessed three key parameters: information overload, clip thinking, and digital addiction. The results show that the majority of students experience symptoms of information overload and demonstrate signs of clip thinking. A significant proportion of students exhibit medium or high levels of digital addiction.

Keywords: digitalization in education; information overload; clip thinking; digital addiction; adolescent students.

В современном образовательном процессе происходят стремительные изменения, которые тесно связанны с информатизацией и цифровизацией. В школах и вузах всё активнее используют компьютеры и образовательные платформы. Домашние задания выкладывают в онлайн-курсах, лекции можно смотреть на смартфоне, а зачеты сдавать дистанционно. Этот процесс называется цифровизацией образования.

Перед исследователями встает вопрос об оценке влияния информационных технологий на жизнь людей [4, с. 73]. Цифровизация дает много возможностей: доступ к любой информации за секунды, удобный формат обучения, возможность учиться из любой точки мира. Но с этими возможностями появились риски, связанные с тем, как человек воспринимает информацию и как справляется с ее объемом: информационная перегрузка, клиповое мышление, цифровая зависимость [2].

Информационная перегрузка – это состояние, при котором объем поступающей информации превышает способность человека обрабатывать ее, что приводит к снижению продуктивности, трудностям с концентрацией внимания и принятием решений [1]. Клиповое мышление – это способность воспринимать мир через короткие, яркие образы и фрагменты информации, характерная для эпохи цифровых медиа [1]. Цифровая зависимость – поведенческая зависимость, характеризующееся чрезмерным использованием цифровых технологий [3].

Цель исследования – выявить уровень риска по каждому из трех параметров с помощью метода анкетирования. Анкета состояла из трех блоков, в которых нужно было отметить, насколько каждое утверждение справедливо в течение 3–6 месяцев для респондента. Предлагалась шкала от 1 до 4 баллов, где 1 – совершенно не похоже на меня (никогда), а 4 – почти все-

гда / очень похоже на меня. В исследовании приняли участие 2 группы респондентов. Общая выборка составила 31 человек (школьники и студенты) в возрасте от 14 до 23 лет.

Представим результаты анкетирования на примере блока «Уровень информационной перегрузки» (Таблица).

Таблица

Уровень информационной перегрузки

Блок «Уровень информационной перегрузки»									
		Школьники				Студенты			
№	Утверждение	1	2	3	4	1	2	3	4
A1	«Трудно остановиться в ленте соцсетей»	5%	20%	45%	30%	0%	9%	36,5%	54,5%
A2	«Тяжесть в голове, после нахождения в интернете»	10%	25%	40%	25%	0%	18%	36,5%	45,5%
A3	«Откладываю важные дела из-за информации»	15%	30%	35%	20%	9%	18%	45,5%	27,5%
A4	«Много открытых вкладок (10+)»	10%	20%	40%	30%	0%	9%	36,5%	54,5%
A5	«Не успеваю усвоить объем информации»	5%	25%	45%	25%	0%	9%	45,5%	45,5%
A6	«Головная боль/дискомфорт в глазах после интернета»	20%	35%	30%	15%	9%	18%	27,5%	45,5%
A7	«Тревога без проверки сообщений»	15%	25%	35%	25%	0%	18%	36,5%	45,5%
A8	«Сложно выбрать главное из множества источников»	10%	20%	40%	30%	0%	9%	45,5%	45,5%
A9	«Раздражительность после долгого нахождения в сети»	20%	30%	30%	20%	9%	18%	36,5%	36,5%
A10	«Частая бессонница»	25%	30%	25%	20%	9%	27,5%	27,5%	36,5%

Первую группу в количестве 20 человек составили обучающиеся средней образовательной школы города Пензы в возрасте от 14 до 15 лет. В блоке «Уровень информационной перегрузки» был выявлен средний уровень риска – 11 человек. В блоке «Клиповое мышление» высокий уровень риска выявлен у 60 % – 12 человек. Блок «Цифровая зависимость» показал, что средний уровень риска наблюдается у 45 % группы – 9 человек. Для уточнения картины исследования была диагностирована дополнительная группа – студенты вуза 3-го курса. Возраст участников: от 21 до 24 лет. Количество опрашиваемых – 11 человек. В блоке «Уровень информационной перегрузки» 100 % группы имеют хотя бы средний уровень информационной перегрузки. В блоке «Клиповое мышление» 90,9 % группы демонстрируют признаки клипового мышления. По блоку «Цифровая зависимость» 81.8 % группы имеют хотя бы средний уровень риска цифровой зависимости.

Анализ результатов диагностики позволяет сделать следующий вывод. Почти все респонденты (95 %) имеют признаки клипового мышления, 85 % страдают от информационной перегрузки, а 75 % – от цифровой зависимости.

Таким образом, все три риска в той или иной степени присутствуют у абсолютного большинства респондентов. Ни один из участников не показал низкий уровень по всем трем параметрам одновременно. Это свидетельствует о том, что цифровизация образования действительно создает системную психологическую проблему, требующую внимания со стороны педагогов, психологов и родителей. Выявленные закономерности могут быть учтены при разработке рекомендаций для педагогов, родителей и самих школьников, направленных на снижение возможных негативных последствий и формирование здоровых цифровых привычек.

Библиографический список

1. Исаева К. В., Вантяева А. С. Клиповое мышление как социальный феномен современного общества «в цифре» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2025. – Т. 25, вып. 4. – С. 404–412.
2. Прохорова Мария Петровна, Лебедева Татьяна Евгеньевна, Ксенофонтова Анастасия Игоревна Риски цифровизации в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-3.
3. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: ООО "Издательство АСТ", 2002. – 557 с.
4. Young K. S. Caught in the Net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction– and a Winning Strategy for Recovery / K. S. Young. – New York: J. Wiley, 1998.

© Назаренко А. В., Буйлова Е. Ю., 2026

УДК 159.9.07

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

EDN RXRTMM

Л. Н. Плахина *Кандидат педагогических наук, доцент, e-mail: plahina_79@mail.ru,*

И. С. Щелчков *студент, e-mail:ivanshelk606@gmail.com, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

A STUDY OF THE PROFESSIONAL STRESS LEVEL OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION

L. N. Plahina *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

I. S. Shchelchkov *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article addresses professional stress in future pedagogues during university training. Key theoretical approaches are analyzed: the transactional model, the demand-control model, and the job demands-resources model. Empirical findings from pedagogical university students confirm high stress, burnout symptoms, and lack of self-regulation skills. Practical recommendations for stress prevention are proposed.

Keywords: professional stress; burnout syndrome; future teachers; students; emotional exhaustion; depersonalization; anxiety; self-regulation.

В современном мире проблема профессионального стресса приобретает особую значимость для специалистов социономических профессий – педагогов, врачей, психологов. Их деятельность связана с высокой интенсивностью межличностных контактов, эмоциональной включённостью и ответственностью за других, что делает их уязвимыми для хронического стресса и синдрома выгорания. Особого внимания заслуживает этап профессиональной подготовки, когда закладываются как стрессогенные установки, так и навыки саморегуляции.

История изучения стресса насчитывает более полутора веков. Ещё в 1869 году американский невропатолог Джордж Бирд в своей статье «Неврастения, или нервное истощение», опубликованной в «Бостонском медицинском и хирургическом журнале», описал данное явление как нервное истощение [2, с. 1].

Термин «стресс» (от англ. stress – давление) ввёл канадский физиолог Ганс Селье в 1936 году, описав общий адаптационный синдром – неспецифическую реакцию организма на любое требование [4, с. 1]. Именно Селье создал стройную физиологическую теорию. В 1972 году ВОЗ официально закрепила это понимание [2, с. 1].

Селье также первым различил эустресс и дистресс. Эустресс – это полезное, мобилизующее напряжение [1], которое помогает человеку справиться с трудностью, собраться, проявить максимум своих возможностей. Он всегда кратковременен и после себя оставляет чувство удовлетворения от преодоления. Дистресс, напротив, – разрушительная форма стресса [1], ведущая к патологии. Он возникает тогда, когда напряжение становится чрезмерным или слишком долгим. Хронический дистресс формируется при длительном пребывании в стадии резистенции (сопротивления), когда организм продолжает тра-

тить ресурсы, но стресс-фактор не исчезает. Постепенно это ведёт к истощению, психосоматическим расстройствам и, в конечном счёте, к синдрому выгорания. Важно понимать, что одна и та же ситуация (например, экзамен или ответ у доски) для одного студента может стать мобилизующим эустрессом, а для другого – разрушительным дистрессом – всё зависит от субъективной оценки, уверенности в себе и наличия ресурсов.

Понятие «профессиональный стресс» сформировалось позже – в конце 1960-х – середине 1970-х годов в рамках когнитивных концепций. Профессиональный стресс – это многомерный феномен, выражающийся в совокупности физиологических, психологических и поведенческих реакций человека на экстремальные или хронические стресс-факторы, непосредственно связанные с содержанием, условиями и организацией его профессиональной деятельности.

Чтобы подробнее изучить профессиональный стресс, нужно рассмотреть основные теоретические подходы по его изучению. Выделяют пять ключевых моделей.

1. Транзакционная модель стресса (Р. Лазарус и С. Фолкман). Данный подход рассматривает стресс как результат взаимодействия между личностью и средой. Ключевую роль играет когнитивная оценка: человек сначала оценивает угрозу ситуации, затем – свои ресурсы для её преодоления. Стресс возникает при субъективном дисбалансе между требованиями среды и возможностями человека. Например, выход к доске для начинающего педагога – угроза, для опытного – вызов [3, с. 4].

2. Модель «требования – контроль» (Р. Карасек). Данная модель рассматривает стресс как следствие сочетания двух факторов: психологических требований (интенсивность, дефицит времени) и степени контроля над работой. Наиболее высокий уровень стресса возникает при высоких требованиях и низком контроле. Высокий контроль, напротив, снижает стрессогенное воздействие даже при значительной нагрузке.

3. Модель «усилие – вознаграждение» (Й. Зигрист). Данный подход рассматривает стресс через призму дисбаланса между затраченными усилиями и полученным вознаграждением (материальным, социальным, психологическим). Хроническое преобладание усилий над вознаграждением ведёт к стрессу. Особенно остро это переживается в образовании и медицине.

4. Теория сохранения ресурсов (С. Хобфолл). Данная теория рассматривает стресс как результат потери, угрозы потери или невозможности восполнить значимые ресурсы: материальные блага, статус, самооценку, энергию, профессиональные навыки. В профессиональной деятельности стресс возникает при утрате компетентности, уважения коллег или возможностей для развития [3, с. 4].

5. Модель требований-ресурсов рабочей среды (А. Баккер и Э. Демероути). Данный подход рассматривает стресс как следствие дисбаланса между требованиями работы (нагрузка, конфликты) и ресурсами работы (автономия, поддержка). Профессиональный стресс и выгорание развиваются при хроническом преобладании требований над ресурсами, тогда как достаток ресурсов способствует вовлечённости [3, с. 5].

Для более полного понимания природы профессионального стресса необходимо рассмотреть не только механизмы его возникновения, но и конкретные факторы профессиональной среды, его провоцирующие. В психологии труда такие факторы принято обозначать термином «стрессоры» или «стресс-факторы». Под профессиональными стрессорами понимаются разнообразные условия и содержание трудовой деятельности, которые могут вызывать стрессовую реакцию у работника.

В современной литературе существует несколько подходов к классификации профессиональных стрессоров. Так, В. А. Бодров предлагает разделять причины возникновения профессиональных

стрессов на непосредственные и главные. К непосредственным причинам относится сложность и опасность рабочего задания, возникновение проблемной ситуации, связанной с угрозой для жизни и здоровья, дефицит времени, конфликты с руководством – то есть события, связанные с экстремальностью содержания и условий труда. Главные причины, напротив, коренятся в индивидуальных (психологических, физиологических, профессиональных) особенностях самого субъекта труда. Кроме того, В. А. Бодров выделяет дополнительные факторы – несоответствие организационных характеристик трудовой деятельности представлениям и установкам конкретного индивида. Сюда относятся как социальные и организационные стрессоры (экономические спады, политические кризисы), так и личностные (семейные конфликты, возрастные кризисы, снижение трудоспособности) [2].

Помимо рассмотренных моделей и классификаций, важно различать и разновидности профессионального стресса, с которыми непосредственно сталкивается педагог или студент. Согласно классификации Н. В. Самоукиной, выделяют три основные разновидности профессионального стресса:

1. Информационный стресс – при перегрузке или неопределённости информации, дефиците времени.

2. Коммуникативный стресс – проблемы в общении: неспособность защититься от манипуляций или агрессии, сказать «нет», страх публичных выступлений.

3. Эмоциональный стресс – наиболее деструктивный: накопление негативных переживаний (обиды, крушение ценностей), развивается медленно, последствия тяжёлые [2, с. 3].

Важно подчеркнуть, что эти три вида стресса редко встречаются изолированно: например, у будущего педагога информационный стресс (учебные перегрузки) легко переходит в эмоциональный (чувство несправедливости, страх не сдать экзамен), а затем – в коммуникативный (конфликты или избегание общения). Данные разновидности стресса не существуют отдельно от человека – они всегда проявляются через конкретные реакции организма, психики и поведения.

Проявления стресса носят комплексный характер, затрагивая все уровни функционирования:

Физиологический уровень: выброс гормонов (адреналин, кортизол), тахикардия, повышение давления, напряжение мышц. При хроническом стрессе – психосоматические расстройства: головные боли напряжения, бессонница.

Психологический уровень: тревога (генерализованная или ситуативная), депрессивные состояния, специфические страхи (страх ошибки, страх оценки), снижение самооценки.

Поведенческий уровень: вербальная или физическая агрессия, снижение продуктивности деятельности, избегание обязанностей (прокрастинация), конфликтность, замкнутость, злоупотребление алкоголем.

Если описанные выше проявления стресса закрепляются и приобретают хронический характер, то формируется его крайняя форма – синдром профессионального выгорания. Наиболее признана сегодня трёхкомпонентная модель, включающая:

1. Эмоциональное истощение – чувство опустошённости, исчерпанности ресурсов, «нет сил вставать утром на работу»;

2. Деперсонализацию – циничное, бездушное, формальное отношение к окружающим (коллегам, ученикам, родителям), восприятие людей как объектов;

3. Редукцию личных достижений – снижение чувства компетентности, обесценивание своего труда, ощущение, что работа бессмысленна [4, с. 2].

У будущих педагогов, которые ещё только учатся, выгорание может проявляться в «свёрнутой» форме – например, в

виде неадекватного избирательного эмоционального реагирования.

Таким образом, анализ теоретических подходов показывает высокую уязвимость будущих педагогов для профессионального стресса и выгорания уже на этапе обучения. Однако остаётся открытым вопрос: в какой мере описанные механизмы проявляются у студентов педагогических направлений в реальной образовательной среде? Для ответа на него нами было проведено эмпирическое исследование.

Исследование проводилось в марте 2026 года на базе ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет». В нем участвовали 20 студентов из групп 24ОИ1б и 24ОС1б (будущие педагоги профессионального обучения). Использованы были три методики:

1. «Шкала профессионального стресса» Д. Фонтана (адаптированная для студентов).
2. «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко.
3. Авторская анкета.

Перейдём к анализу результатов, полученных по каждой из методик.

Анализ результатов диагностики профессионального стресса по методике Д. Фонтана показал, что 70 % студентов имеют средний и высокий уровень стресса (средний балл по группе – 32,6, что соответствует интервалу «серьёзная проблема»). При этом у 20 % зафиксирован критический уровень, требующий немедленного вмешательства.

Результаты по методике В. В. Бойко подтверждают и углубляют эту картину: сформированное эмоциональное выгорание (наличие хотя бы одной завершённой фазы) диагностировано у 25 % студентов. Наиболее тревожным является симптом «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» в фазе резистенции, выявленный у 50 % будущих педагогов. Также у 45 % студентов отмечены тревога и депрессия, у 25 % – психосоматические нарушения.

Данные авторской анкеты дополняют объективные показатели субъективными оценками: средний уровень учебного стресса по 10-балльной шкале составил 7,2 балла. 95 % студентов считают профессию педагога эмоционально истощающей, а 85 % заявляют о потребности в обучении техникам саморегуляции, которыми на данный момент не владеет никто.

Таким образом, эмпирические данные подтвердили высокий уровень профессионального стресса и дефицит навыков саморегуляции у будущих педагогов. В ответ на это были разработаны рекомендации, включающие три взаимосвязанных блока, каждый из которых воздействует на разные компоненты стресса: физиологический (дыхание), телесный (мышечные зажимы) и когнитивный (тревожные мысли).

Первый блок (дыхательные техники, 1–2 минуты). Диафрагмальное дыхание (вдох носом с надуванием живота, выдох ртом в 2–3 раза длиннее) позволяет снять тахикардию и мышечную дрожь. Дыхание «по квадрату» (вдох – задержка – выдох – задержка по 4 секунды) стабилизирует внимание перед выступлением. Техника «4-7-8» (вдох на 4 счёта, задержка на 7, выдох на 8) применяется при панических реакциях и бессоннице.

Второй блок (телесно-ориентированные методы, 1–5 минут). Метод «заземления 5-4-3-2-1», предполагающий последовательное осознание пяти предметов, четырёх тактильных ощущений, трёх звуков, двух запахов и одного вкуса, возвращает в актуальную реальность при острых стрессовых состояниях. Прогрессивная мышечная релаксация (напряжение и расслабление мышц от кистей к ногам) показана для снятия хронических мышечных зажимов.

Третий блок (когнитивные техники, 5–10 минут, письменно). Ведение дневника автоматических мыслей (фиксация ситуации => автоматической мысли =>рационального ответа) способствует снижению тревоги через 2–3 недели регулярной практики. Метод декатастрофиза-

ции предполагает письменные ответы на четыре вопроса: «Что самое страшное может произойти? Какова реальная вероятность этого? Что я смогу сделать в этом случае? Как я справлюсь с последствиями?» – что позволяет объективировать и снизить интенсивность иррациональных страхов.

Таким образом, предложенные техники могут быть интегрированы в психолого-педагогическое сопровождение студентов для профилактики хронического стресса и формирования стрессоустойчивости.

Обобщая результаты проведённого теоретического и эмпирического исследования, можно заключить, что профессиональный стресс у будущих педагогов формируется уже на этапе вузовского обучения и характеризуется высоким уровнем эмоционального напряжения, наличием симптомов выгорания и дефицитом саморегуляционных навыков. Разработанные рекомендации, включающие дыхательные, телесно-ориентированные и когнитивные техники, могут служить основой для психолого-педагогического сопровождения студентов педагогических направлений в целях профилактики профессионального стресса.

Библиографический список

1. Большая российская энциклопедия: понятие стресса. – URL: https://bigenc.ru/c/stress-919c15 (дата обращения: 13.04.2026).
2. Глушач, Н. Н. Профессиональный стресс в организационной среде / Н. Н. Глушач, С. Ю. Манухина, Н. М. Манухина. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-stress-v-organizatsionnoy-srede (дата обращения: 13.04.2026).
3. Кривченко, Н. Е. Профессиональный стресс: концептуализация, теоретические подходы и механизмы влияния / Н. Е. Кривченко. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-stress-kontseptualizatsiya-teoreticheskie-podhody-i-mehanizmy-vliyaniya/viewer (дата обращения: 15.04.2026).
4. Найденова, С. В. Профессиональный стресс: специфика возникновения и его психолого-экономические последствия / С. В. Найденова, П. А. Пономарев. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-stress-spetsifika-vozniknoveniya-i-ego-psihologo-ekonomicheskie-posledstviya (дата обращения: 18.04.2026).

© Плахина Л. Н., Щелчков И. С., 2026

УДК 159.96

ЖИЗНЬ НА ПАУЗЕ: ПСИХОЛОГИЯ ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ

EDN OZCHDU

Л. Н. Плахина *Кандидат педагогических наук, доцент, e-mail: plahina_79@mail.ru,*
Т. А. Якушкина *студенты, e-mail: tanya.yakushkina.06@mail.ru,*
А. М. Агапова *e-mail: anastasiaagapova1819@gmail.com,*
Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

LIFE ON PAUSE: THE PSYCHOLOGY OF PROCRASTINATION IN STUDENTS

L. N. Plakhina *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
T. A. Yakushkina *Students,*
A. M. Agapova *Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article analyzes the phenomenon of procrastination as a cognitive-behavioral pattern of task delay. It examines the key factors contributing to this condition in students (anxiety, perfectionism, emotional regulation) and their impact on academic performance. Practical coping strategies (the two-minute rule, environment management, self-compassion) and results of current research are provided.
Keywords: procrastination; academic procrastination; perfectionism; anxiety; self-regulation; students; emotional intelligence; time management.

Прокрастинация в современной психологии трактуется не как клинический диагноз или проявление лени, а как иррациональное откладывание выполнения задач, форма неэффективного планирования и, шире, вариант непродуктивной саморегуляции [3, с. 91]. По мнению Лэя К., прокрастинация – это добровольное отсрочивание важного дела, несмотря на ожидание негативных последствий. Ключевой особенностью феномена выступает внутренний конфликт: человек не просто бездействует, он осознанно избегает деятельности, испытывая при этом тревогу и чувство вины.

В студенческой среде прокрастинация приобретает масштабы эпидемии. Исследования показывают, что до 70 % студентов регулярно прибегают к откладыванию учебных задач, что напрямую коррелирует со снижением успеваемости и ростом стресса [4]. Важно различать прокрастинацию и лень. При лени субъект не хочет работать и спокоен; при прокрастинации – хочет, но «не может себя заставить», мучаясь от собственной неэффективности [3, с. 94].

Особого внимания заслуживает связь прокрастинации с перфекционизмом. Вопреки мифу, что идеалисты всё делают вовремя, перфекционисты чаще прокрастинируют из-за страха «сделать неидеально» [2, с. 84–85]. Это ведёт к классическому парадоксу: работа пишется в спешке за ночь до дедлайна.

Исследования последних лет смещают фокус с управления временем на эмоциональную регуляцию. Прокрастинация рассматривается как попытка избежать негативных эмоций (скуки, тревоги, фрустрации), связанных с задачей [1]. Прокрастинаторы используют дезадаптивные когнитивные стратегии: руминацию (застревание на негативных мыслях) и катастрофизацию. Также доказано, что академическая самоэффективность негативно связана с прокрастинацией, причём эта связь опосредована техно-перегрузкой (цифровой средой), которая отвлекает студентов [5].

Проявления прокрастинации делятся на три сферы:

1. Поведенческая: замещение важной работы рутинными делами (уборка, просмотр фильма) или выбор легких задач вместо сложных.

2. Эмоциональная: чувство вины и тревоги во время «отдыха», облегчение в последний момент перед дедлайном.

3. Когнитивная: искажение восприятия времени (феномен «временной дисконтирования» – мозг обесценивает отдалённую награду [4].

Значимость изучения этой проблемы подтверждается данными российских региональных исследований. В апреле 2026 года на базе Пензенского государственного технологического университета (ПензГТУ) был проведён опрос среди студентов 2 курса в количестве 35 человек. Целью исследования было выявление уровня и характера прокрастинации в учебной деятельности. Результаты показали, что 86 % респондентов идентифицируют своё состояние не как лень, а как мучительное желание работать без возможности начать. 81,25 % студентов во время отвлечения от учёбы испытывают тревогу и вину, а 43 % связывают откладывание дел именно со страхом или тревогой, а не с отсутствием самоорганизации.

Практические стратегии преодоления

Понимание природы прокрастинации как эмоционального, а не волевого дефицита, диктует специфические методы работы. В отличие от классического тайм-менеджмента, стратегии борьбы с прокрастинацией должны включать работу с аффектом.

1. Правило двух минут (Дэвид Аллен). Сведение большой задачи к действию, занимающему не более 2 минут (например, «написать курсовую» заменяется на «открыть файл и написать титульный лист»). Это снижает страх «начала» [4].

2. Управление окружением. Создание физического барьера для соблазнов (убрать телефон в другую комнату). Мозгу «лень» вставать, и он легче соглашается на скучную работу, когда отвлекающий фактор недоступен.

3. Самосострадание (Self-compassion). Самое неожиданное, но эффективное средство. Исследования показывают, что самокритика повышает тревогу (топливо для прокрастинации), а самопрощение снижает вероятность повторного откладывания на 50 % [2]. Вместо «я ничтожество» следует сказать: «Я отвлёкся, потому что боялся. Давай я сделаю только 2 минуты».

Прокрастинация – это не «болезнь поколения Z», а универсальный психологический механизм, основанный на борьбе древней лимбической системы (ищущей удовольствия) с префронтальной корой (отвечающей за планы). Понимание того, что это проблема регуляции настроения, а не тайм-менеджмента, снимает чувство вины. Борьба с прокрастинацией начинается не с жёсткого планирования, а с честного ответа на вопрос: «Каких эмоций я сейчас избегаю?». Предложенные стратегии могут быть непосредственно использованы студентами в повседневной учёбе, а также рекомендованы кураторам и психологам вузов для построения поддерживающей образовательной среды.

Библиографический список

1. Бояринов Д. М. Психологические предикторы прокрастинации студентов-психологов / Д. М. Бояринов, Л. М. Губайдулина, Ю. А. Новикова [и др.] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2022. – № 4. – С. 91–101. – DOI 10.11621/npj.2022.0409.
2. Ветрова О. А. Академическая прокрастинация в студенческой среде: социологический анализ / О. А. Ветрова, М. В. Обозная // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. – 2022. – Т. 12, № 1. – С. 167–181. – DOI 10.21869/2223-1552-2022-12-1-167-181.
3. Коновалова А. В. Взаимосвязь академической прокрастинации, перфекционизма и тревожности у студентов разных курсов обучения /

А. В. Коновалова, Н. В. Мазурова // Мир психологии. – 2021. – № 3. – С. 84–94.
4. Платонова Е. С. Взаимосвязь волевой саморегуляции и прокрастинации студентов / Е. С. Платонова // Collegium Linguisticum – 2025 : тезисы докладов Ежегодной конференции Студенческого научного общества МГЛУ (Москва, 11–13 марта 2025 года). – Москва : Московский государственный лингвистический университет, 2025. – С. 240.
5. Сараполова Д. А. Особенности эмоционально-личностной сферы у студентов с разной выраженностью состояния прокрастинации / Д. А. Сараполова, А. А. Тулик // Психология психических состояний : сборник статей. – Казань : КФУ, 2022. – Вып. 16. – С. 401–407.

© Плахина Л. Н., Якушкина Т. А., Агапова А. М., 2026

СЕКЦИЯ 5. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО СЕРВИСА

УДК 65.01

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА СЛУЖБЫ ПРИЁМА И РАЗМЕЩЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СФЕРЫ СЕРВИСА

EDN PVUZLE

О. А. Вагаева — *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0003-0161-746X, e-mail: yurmashevj@inbox.ru,*

К. С. Сащикова — *студентка,*

Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

FEATURES OF THE TRAINING PROCESS FOR RECEPTION AND ACCOMMODATION SERVICE PERSONNEL IN A SERVICE ORGANIZATION

O. A. Vagaeva — *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

K. S. Saschikova — *Student,*

Penza State Technological University, Penza, Russia

Abstract. This paper examines key aspects of training front-desk staff at service-sector businesses (hotels, hostels, service centers, etc.). Particular attention is paid to the specifics of this staff's professional work: the need to combine high standards of customer service with the prompt resolution of organizational and conflict situations.
Keywords: training; personnel; service sector.

В современных условиях качество гостиничного сервиса в значительной степени зависит от уровня подготовки персонала, тогда как сама система обучения работников нередко носит фрагментарный, несистемный и преимущественно адаптационный характер. На практике это выражается в преобладании краткосрочного инструктажа над целенаправленным развитием профессиональных, сервисных и поведенческих компетенций сотрудников. Для гостиничной отрасли данная проблема особенно значима, поскольку именно персонал обеспечивает реализацию стандартов обслуживания, формирует клиентский опыт и влияет на повторный спрос. В условиях кадрового дефицита, высокой текучести, роста требований к сервису и распространения цифровых инструментов взаимодействия с гостями организация обучения персонала должна строиться как управляемый процесс, основанный на диагностике потребностей, выборе целевых групп работников, применении адекватных форм подготовки и оценке результатов обучения.

Уровень подготовки сотрудников влияет на соблюдение стандартов обслуживания, скорость реагирования на обращения гостей, качество коммуникации, способность урегулировать конфликтные ситуации и общий клиентский опыт. Повышение квалификации работников позволяет снизить количество сервисных ошибок, укрепить репутацию гостиницы и повысить удовлетворённость гостей.

Для осуществления процесса обучения персонала службы приёма и размещения

организации сферы сервиса необходимо располагать кадровыми, организационными и ресурсными возможностями. Однако часто наблюдаются ограничения: недостаточный объём обучения, преобладание инструктажа над практическими формами подготовки, необходимость усиления подготовки по работе с жалобами, конфликтами, PMS-системой и эмоционально напряжёнными ситуациями.

Для эффективного обучения персонала требуется выделить в штатном расписании отдельную должность специалиста. Однако часто эти функции распределены между HR-специалистом и руководителем службы приёма и размещения в дополнение к их основным обязанностям. Безусловно, это сказывается на эффективности процесса обучения. Значимой проблемой является ограниченный бюджет на оплату работы приглашенных специалистов по обучению персонала. Таким образом, финансовые ограничения и отсутствие специализированной должности снижают потенциал системы обучения и обосновывают необходимость разработки эффективной программы, максимально использующей внутренние возможности отеля. Часто существующая система обучения персонала в организации сферы сервиса ориентирована преимущественно на решение задач адаптации и соблюдения корпоративных стандартов, но не обеспечивает в полном объёме развитие профессионального и управленческого потенциала работников. Это особенно критично для сферы гостеприимства, где качество обслуживания напрямую зависит от устойчивых поведенческих и коммуникативных навыков персонала.

Для повышения качества работы необходимо увеличение объёма обучения, расширение охвата персонала образовательными программами и перераспределение бюджета в пользу практико-ориентированных и управленческих форм обучения. Организации сферы сервиса необходимо переходить к системной модели управления данным процессом, ориентированной на конкретную категорию персонала и достижение измеримых результатов.

Библиографический список

1. Астафьева Т. А. Управление компетенциями персонала гостиниц в условиях цифровизации // Индустрия туризма: экономика и управление. – 2024. – № 2. – С. 19–29.
2. Данилова Е. В. Профессиональные стандарты в индустрии гостеприимства // Вестник РГУТИС. – 2023. – № 1. – С. 5–14.
3. Иванова О. Ю. Корпоративное обучение персонала гостиниц // Сервис и туризм. – 2024. – № 5. – С. 67–76.

© Вагаева О. А., Сащикова К. С., 2026

УДК 379.822

КРЕМЛЬ ИЛИ СУРСКИЙ ФОРПОСТ? КАКОЙ ГОРОД УДИВИТ БОЛЬШЕ: НИЖНИЙ НОВГОРОД ИЛИ ПЕНЗА

EDN RHLOWW

Н. В. Малышева *Кандидат исторических наук, доцент, ORCID 0000-0002-1641-529X, e-mail: mnv092008@yandex.ru,*

А. А. Митякина *студентка, e-mail: mityakina.alya05@mail.ru, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

THE KREMLIN OR THE SURSKY OUTPOST? WHICH CITY WILL SURPRISE YOU MORE: NIZHNY NOVGOROD OR PENZA?

N. V. Malysheva *Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,*

A. A. Mityakina *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article provides a comparative analysis of Nizhny Novgorod and Penza as two cultural and historical phenomena of the Volga region, with the aim of identifying their unique architectural, economic, and mental characteristics through the lens of little-known and unusual facts.

Keywords: analysis; tourism; attractions.

Цель исследования – провести сравнительный анализ Нижнего Новгорода и Пензы как двух культурно-исторических феноменов Поволжья, выявив их уникальные архитектурные, экономические и ментальные особенности через призму малоизвестных и необычных фактов.

Актуальность темы обусловлена тем, что в условиях роста внутреннего туризма в России наблюдается информационный дисбаланс: города-миллионники (Нижний Новгород) широко освещены, а такие самобытные центры, как Пенза, остаются в тени, несмотря на их уникальное наследие (первый цирк в России, хрустальные туфельки Голливуда, единственный в мире Музей одной картины). Статья восполняет этот пробел, предлагая непредвзятый взгляд на оба города и помогая сформировать более полную картину туристического и культурного потенциала российских регионов.

Нижний Новгород и Пенза – два города, разделенных 500 километрами, но еще больше – своей исторической ролью и урбанистической философией. Один – признанный туристический гигант, многовековой «карман России», другой – скромный «фронтир», хранящий дух пограничья и негромкие тайны русской провинции.

Данная статья представляет собой сравнительную характеристику двух городов сквозь призму неочевидных фактов и культурных кодов, позволяя взглянуть на знакомые топонимы под новым углом.

Итак, рассмотрим эти два города по некоторым критериям.

1. Архетипы городов

История любого города начинается с географии. Основание Нижнего Новгорода (1221 г.) было шагом наступательным. Владимирский князь Юрий Всеволодович создал оплот для контроля над важнейшими торговыми путями и защиты от

мордвы и болгар. Пенза (1663 г.) рождалась в иную эпоху как крик о помощи, форпост на «Диком поле» против набегов крымских татар и ногайцев [4].

Если Нижний Новгород – это всегда «купец», «воин» и «завод» (гигант индустриализации), то Пенза – это «интеллигент» и «путешественник», город, который долгое время был не промышленным гигантом, а губернским центром с мощным культурным слоем и суровым пограничным прошлым.

Можно сделать вывод, что Пенза удивляет не монументальностью, а концентрацией рекордов и неожиданных фактов на душу населения, в то время как Нижний Новгород берет масштабом и исторической значимостью [3].

2. Архитектурный код: Торговая империя. Деревянная резьба

Сравнение этих двух городов с точки зрения урбанистики – это диалог камня и дерева.

Нижний Новгород. Каменный гигант

Нижегородский кремль – это не просто крепость, это сердце города, которое никогда не сдавалось врагу (в отличие от Пензы, сдавшейся Разину и Пугачеву). Единственный кремль, где можно полностью пройти по боевому ходу вдоль всех стен. Маршрут длиной 2 км с перепадом высот 80 метров позволяет почувствовать себя стрельцом и открывает панораму стрелки Оки и Волги. Это символ несгибаемости. При Екатерине II ров перед кремлем был засыпан, из-за чего башни «ушли в землю» почти на 4 метра, что сегодня создает эффект монументального величия. Однако истинная душа Нижнего – это улица Рождественская и площадь Народного Единства. Роскошные особняки купцов Строгановых, Сироткина и Рукавишникова. Архитектурный стиль Нижнего – это ампир и модерн, помноженные на капитал [5].

Пенза. Усадебная тишина фронтира

Пенза в архитектурном плане – антипод шумному миллионнику. Самая очаровательная её часть – это улица Ключевского (бывшая Поповка и Боевая). Это заповедная зона деревянного зодчества, где дома XVIII–XIX веков стоят буквально в двух шагах от центральных магистралей.

Пенза – один из немногих областных центров, где деревянный планетарий (построен в 1928 г.) просуществовал почти век. К сожалению, его снесли при реконструкции, но сам факт существования «деревянного дома для звезд» в глубинке говорит о многом.

Таким образом, Нижний Новгород поражает величием и камнем, Пенза – уютом, аутентичной деревянной резьбой и эффектом «машины времени», где вы словно попадаете в чеховскую Россию [2].

Пензенское деревянное зодчество – этог «резной палисад», в то время как Нижний Новгород застраивался купеческими особняками из камня, Пенза сохранила уникальный пласт деревянной архитектуры XIX–XX веков.

Феномен в том, что в центре Пензы (улицы Ключевского, Володарского) до сих пор стоят деревянные дома с глухой резьбой, которые являются действующими жилыми зданиями, а не просто музейными экспонатами.

Итог, Нижний Новгород выигрывает в номинации «Монументальность и величие», но Пенза предлагает туристам более камерный, «чеховский» тип городской среды, где история чувствуется на tactile-уровне (можно прикоснуться к деревянной резьбе XVIII века).

3. Культурный шок и рекорды

3.1 Цирк, Туфелька и Кленовый сироп

Если говорить о «необычных» фактах, которые заставят слушателей удивиться, Пенза здесь настоящий чемпион, способный затмить многие столицы.

Рубрика «А знаете ли вы, что...»

1. Пенза и цирк. Первый стационарный цирк в России был построен не в Москве и не в Питере, а в Пензе братьями Никитиными в 1873 году. Причем до постройки каменного здания цирк собирали из шестов, скрепляя их... водой. Зимой

вода замерзала, превращая шатёр в ледяную крепость [2].

2. Сладость из Канады. В Бековском районе Пензенской области работают «Пензенские кленоварни». Российский, пусть и суррогатный, кленовый сироп – это реальность, которая появилась именно здесь [1].

3. Туфелька Золушки. Хрустальные туфельки для голливудской премьеры фильма «Золушка» (2015) делала не итальянская фирма, а пензенские мастера с Бахметьевского завода в городе Никольск [3].

Рубрика «А знаете ли вы, что...»

1. Гигантская Георгиевская лента – рекорд над Волгой.

В мае 2025 года в Нижегородской области был установлен официальный рекорд России и Европы: аэростат поднял в небо самую большую Георгиевскую ленту в истории. Её длина составила 80 метров, ширина – 8 метров, а общая площадь полотна достигла 640 квадратных метров [6].

Это достижение было приурочено к 80-летию Победы и напоминает о том, что Нижний Новгород носит почётное звание «Города трудовой доблести».

2. Триумфальная арка для императора. Находка под асфальтом

В августе 2024 года во время земляных работ на месте бывшей автостанции археологи обнаружили фундамент старинной триумфальной арки. Арка была построена специально к приезду императора Николая II в 1896 году перед открытием Всероссийской торгово-промышленной и художественной выставки. Именно через эту арку с золотыми макушками государь вместе с супругой въезжал на Нижегородскую ярмарку. К сожалению, чертежи сооружения не сохранились, но найденный фундамент позволяет надеяться на будущую реконструкцию.

3. Первый в мире радиоприёмник

Мало кто знает, но именно на Нижегородской земле, на Промышленно-художественной выставке 1896 года, был впервые продемонстрирован первый в мире радиоприёмник – изобретение Александра Попова. Кроме того, Нижний Новгород подарил миру первый русский автомобиль, первый самоходный трактор и первый в мире детский бронхоскоп [5].

3.2 Музей одной картины

Пенза – родина уникального музейного формата, занесенного в список Forbes. Музей одной картины работает по принципу «тишина и концентрация»: в зале выставлено лишь одно полотно. Перед просмотром зрители смотрят 45-минутный фильм об истории создания картины, погружаясь в контекст эпохи. Такого нет больше нигде в мире [2].

3.3 Нижегородская «Русская Венера» и стрит-арт

Нижний Новгород – это гигантские полотна и гигантские амбиции. В Художественном музее хранится картина Константина Маковского «Воззвание Минина» (почти 6×7 метров), для просмотра которой используется VR-программа [4].

Нижний Новгород сегодня – неофициальная столица российского стрит-арта. Город легализовал десятки муралов, превратив серые торцы домов в галереи современного искусства.

4. Экономика и фронтир. Почему Пенза рождает полярников?

Пенза была основана в 1663 году как крепость на юго-восточной границе Русского царства. Этот статус «фронтира» (границы цивилизации и Дикого поля) сформировал особый антропологический тип.

Русское географическое общество отмечает, что именно из Пензенского края, из «глубины континента», вышло максимальное количество исследователей Арктики и Антарктики. Причина в психологии пограничья: люди, живущие на границе леса и степи, остро ощущают тягу к неизведанному и обладают повышенным инстинктом выживания [2].

Нижний Новгород – это «карман России», центр притяжения ресурсов и торговли. Пенза – это «кузница кадров» для самых сложных экспедиций. Город, который тысячу лет смотрел в степь, породил героев, покоривших ледяные пустыни [6].

5. Заключение и вердикт

Какой город удивит больше?

Нижний Новгород удивит масштабом. Это город-богатырь, который перевариваает колоссальные финансовые потоки, строит уникальные Пакгаузы на Стрелке и обладает Кремлем, который можно бесконечно измерять шагами.

Пенза удивит концентрацией уникального на квадратный метр. Здесь при относительно невысокой (по сравнению с Москвой) туристической раскрученности находится музей, аналогов которому нет в мире (Музей одной картины), здесь делали реквизит для Голливуда и варят кленовый сироп.

Библиографический список

1. 40 интересных фактов о Нижнем Новгороде. При чём здесь Чебурашка? [Электронный ресурс] // Дзен. – URL: https://dzen.ru/a/Y6v_LotUrESgXi_h (дата обращения: 10.05.2026).
2. Для защиты Московии. Как русские, татары и мордва основали Пензу [Электронный ресурс] // Аргументы и факты. – URL: https://penza.aif.ru/society/dlya_zashchity_moskovii_kak_russkie_tatary_i_mordva_osnovali_penzu (дата обращения: 11.05.2026).
3. Достопримечательности Пензы [Электронный ресурс] // Extra Guide. – URL: https://extraguide.ru/russia/penza/sights/ (дата обращения: 11.05.2026).
4. История города Пенза [Электронный ресурс] // Купибилет. – URL: https://www.kupibilet.ru/gid/rossiia/penza/istoriia (дата обращения: 11.05.2026).
5. Нижний Новгород – город древний, город славный, город молодой [Электронный ресурс] // Филологический факультет ННГУ. – URL: https://fil.unn.ru/glavnaya/nizhnij-novgorod-gorod-drevnij-gorod-slavnyj-gorod-molodoj/ (дата обращения: 10.05.2026).
6. Родные дали с Волгой и Окою. Нижегородская область [Электронный ресурс] // История.РФ. – URL: https://history.ru/read/articles/rodnye-dali-s-volgoy-i-okoyu-nizhegorodskaya-oblast-2 (дата обращения: 10.05.2026).

© Малышева Н. В., Митякина А. А., 2026

УДК 379.822

АНАТОМИЯ ЛЮБВИ ИЛИ СТРАСТИ ВЕЛИКИХ В ПЕНЗЕ

EDN YYEQLG

Н. В. Малышева *Кандидат исторических наук, доцент, ORCID 0000-0002-1641-529X, e-mail: mnv092008@yandex.ru,*

К. А. Таскаева *студентка, e-mail: ksenija.tasckaeva@gmail.com, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

THE ANATOMY OF LOVE, OR THE PASSION OF THE GREATS IN PENZA

N. V. Malysheva *Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,*

K. A. Taskaeva *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article presents a thematic guided tour of the sights of the city of Penza, which are associated with the love stories of famous people.

Keywords: excursion; Penza; love; attractions.

В самом сердце России, на границе лесов и степей, по обе стороны легендарной реки Суры раскинулся удивительный край. Давно замечено, что эта земля обладает особой магией. Она притягивает великих и знаменитых, а еще здесь приходит озарение или любовь к тем, кто ее ищет.

Сегодня вы приоткроете для себя завесу тайн отношений великих и их возлюбленных.

В работе представлена разработанная экскурсия на тему «Анатомия любви или страсти великих в Пензе».

Цель экскурсии: познакомить туристов и гостей города с достопримечательностями Пензы, связанными с историями любви известных личностей.

Задачи экскурсии:

1) познакомить экскурсантов с историями любви родителей В. И. Ленина, В. Маяковского, Н. Огарёва, М. Лермонтова, И. Долгорукова, М. Салтыкова-Щедрина, В. Белинского, Д. Давыдова;

2) повысить интерес к культурному и историческому наследию города Пензы.

Вид экскурсии:

по содержанию – тематическая;

по месту проведения – городская;

по способу передвижения – пешеходная;

по количеству участников – групповая;

по способу проведения – прогулочная.

Темой экскурсии является изучение достопримечательностей города, которые до сих пор остаются безмолвными свидетелями тех далеких дней, хранят память о невероятных чувствах известных людей, каждое из которых неповторимо. Никто до сих пор не может объяснить, почему В. Маяковский всю жизнь терпел «любовный треугольник» или, что вновь заставило поэта гусара Дениса Давыдова приняться за поэзию и положить венок свой боевой к ногам пензенской красавицы. На эти и другие вопросы нет логического ответа, ведь любовь иррациональна. Любовь – это слиянье душ, выбор на уровне подсознания. Историй любви много, но любая – уникальна. В ходе экскурсии узнаем историю чувств великих людей, и возможно, также кто-то встретит свою любовь тут, на улицах Пензы.

В ходе экскурсии экскурсанты познакомятся с некоторыми достопримечательностями города: увидят памятник родителям В. И. Ленина, которые обрели свою любовь в Пензе; губернаторский дом, где известный поэт Николай Огарёв, находясь под надзором губернатора А. А. Панчулидзева, встретился с его племянницей М. Л. Рославлевой, которая вскоре станет его женой; узнаем о любовном влечении председателя Пензенской казенной палаты Михаила Евграфовича Салтыкова-Щедрина к Елизавете Болтиной; о том, какие чувства испытывал князь Долгорукий к замужней Лизе Улыбашевой и других историй любви известных личностей в нашем городе.

Мы не представляем весь текст экскурсовода, а только определяем маршрут и основные направления рассказа.

Экскурсия имеет несколько подтем и включает соответственно осмотр определенных объектов:

1. Пенза – свидетельница истории зарождения семьи Ульяновых в провинции (здание гимназии №1 и памятник родителям Ленина).

2. Пензенская красавица в судьбе выдающегося поэта, в его поэзии (Владимир Маяковский и Татьяна Яковлева - последняя муза и настоящая любовь поэта). Здание бывшего зимнего клуба соединённого собрания на пересечении улицы Красной, 60 и улицы Карла Маркса, 8.

3. Пенза в жизни Огарева. Отпечатки любовных связей на страницах произведений, в стихах (Николай Огарев и его будущая жена Мария Львовна Рославлева). Второй корпус Пензенской картинной галереи им.К.А.Савицкого (бывший губернаторский дом).

4. Пенза Лермонтовского времени: о чувствах, о людях (Михаил Лермонтов и Екатерина Сушкова). Сквер с бюстом М. Ю. Лермонтова.

5. Увлечение князя И. М. Долгорукова (платоническая любовь к жене пензенского прокурора Елизавете Александровне Улыбышевой, урожденной Машковой). Первый корпус присутственных мест на улице Белинского, 8.

6. Любви все возрасты покорны: главная женщина в жизни Михаила Евграфовича Салтыкова-Щедрина – Лиза (Бетси) Болтина (здание присутственных мест с мемориальной доской М. Е. Салтыкову-Щедрину).

7. Семейная жизнь известного критика (М. В. Орлова и В. Г. Белинский). Бюст В. Г. Белинскому у здания бывшей губернской гимназии.

8. Пенза – моя вдохновительница (история увлечения «пензенской красавицей», вернувшая миру поэта-гусара. Д. В. Давыдов и Евгения Золотарёва). Сквер с памятником Денису Давыдову на улице Московской.

Продолжительность экскурсии по времени составляет 1,5 часа. Протяжённость – 1,2 км.

В ходе экскурсии экскурсанты пройдут по историческому центру города Пензы и улочкам, каждое здание которых хранит очарование позапрошлой эпохи и свою тайну.

Пенза – это большая сцена, на которой разгорались, пылали и затухали самые яркие любовные истории известных личностей и гостей города. Любовь стирает сословные границы, она становится основным содержанием жизни. Предложенная экскурсия – лишь малая часть достопримечательностей и культурных ценностей города Пензы.

Библиографический список

7. История одной любви. Как родители Ленина в Пензе познакомились [Электронный ресурс] // URL: https://penza.aif.ru/culture/istoriya_odnoy_lyubvi_kak_roditeli_lenina_v_penze_poznakomilis (Дата обращения: 10.05.2026).
8. Князь ловелас. Как Иван Долгоруков открыл театр в городе на Суре [Электронный ресурс] // URL: https://penza.aif.ru/society/knyaz_lovelas_kak_ivan_dolgorukov_otkryl_teatr_v_gorode_na_sure (Дата обращения: 10.05.2026).

9. Любимые женщины поэта Огарёва [Электронный ресурс] // URL: https://proza.ru/2005/10/02-146 (Дата обращения: 02.05.2026).
10. Пенза – моя вдохновительница [Электронный ресурс] // URL: https://webkamerton.ru/2022/04/penza-moya-vdokhnovitelnica (Дата обращения: 10.05.2026).
11. «Ты одна мне ростом вровень». Как пензячка покорила сердце Маяковского [Электронный ресурс] // URL: https://penza.aif.ru/society/ty_odna_mne_rostom_vroven_kak_penzyachka_pokorila_serdce_mayakovskogo (Дата обращения: 02.05.2026).

© Малышева Н. В., Таскаева К. А., 2026

УДК 339.137

ВЫЯВЛЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ МАГАЗИНОВ БИЖУТЕРИИ Г. ПЕНЗА

EDN XVSKNL

Н. Е. Мокиевская

Кандидат педагогических наук, доцент,
ORCID 0000-0002-5381-349X,
e-mail: nadmoki@yandex.ru,

А. А. Белова

бакалавр,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

IDENTIFICATION OF THE COMPETITIVENESS OF COSTUME JEWELRY STORES IN PENZA

N. E. Mokievskaya

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,

A. A. Belova

Bachelor.
Penza State Technological University
Penza, Russia

Abstract. This article is devoted to the study of the competitiveness of jewelry stores in Penza. The paper analyzes key factors affecting the competitiveness of retail outlets, such as the quality of materials, pricing policy, discount system and marketing activity. A comparative analysis of existing competitors in the market is carried out.

Keywords: competitiveness; retail; jewelry; pricing policy; loyalty program.

Актуальность исследования обусловлена в анализе конкурентоспособности магазинов бижутерии в городе Пенза. В работе изучаются ключевые факторы, влияющие на конкурентоспособность торговых точек, такие как качество материалов, ценовая политика, система скидок и маркетинговая активность. Проводится сравнительный анализ существующих конкурентов на рынке. Современный рынок бижутерии характеризуется высокой динамикой развития и разнообразием предложений. Успех магазина бижутерии во многом зависит от правильного позиционирования на рынке и способности удовлетворять потребности различных групп покупателей.

В ходе исследования были проанализированы следующие критерии конкурентоспособности:

- Качество материалов и фурнитуры
- Ценовой сегмент
- Система скидок и программа лояльности
- Маркетинговая активность

Анализ конкурентной среды

В Пензе представлено несколько основных игроков рынка бижутерии. Для анализа были выбраны ключевые магазины, работающие в различных ценовых сегментах: Магазин А, Магазин Б, и Магазин В.

Таблица 1

Качество материала и фурнитуры			
Название магазина	Материалы	Фурнитура	Оценка (баллы)
Магазин А	Изделия обычно выполнены из высококачественных полированных материалов с гальваническим покрытием, благодаря чему прослужит долго, рекомендуется избегать попадания влаги на изделия.	Обычно выполнена из тех же сплавов или металлов с покрытием, устойчива к времени, но качество зависит от конкретной модели.	6.1
Магазин Б	В большинстве случаев используют сплавы со стабильным покрытием, покрытием из золота, серебра или цинка. Используют гипоаллергенные покрытия. Некоторые модели имеют натуральный речной жемчуг, а также есть с имитациями драгоценных камней и пластиковыми вставками.	Качественная, обычно из латунных или других сплавов с покрытием. Стремятся к долговечности и сохранению внешнего вида.	9.0
Магазин В	В основном изделия из металла и пластика, которые рекомендуется избегать попадания влаги на изделия. А также есть изделия из нержавеющей стали – это высокопрочный, гипоаллергенный сплав металлов. Она устойчива к коррозии, не темнеет, не окисляется, не вызывает аллергии и сохраняет блеск при контакте с водой, идеально подходя для повседневных украшений.	Обычно из тех же сплавов, с хорошей обработкой. В ассортименте есть как недорогие, так и более премиальные изделия.	8.6

Рассмотрим ценовой диапазон данных магазинов в таблице 2:

Таблица 2

Ценовой диапазон		
Название магазина	Ценовой диапазон	Особенности
Магазин А	700 – 2790 руб.	Целевая аудитория с низким и среднем доходом. Ценовой сегмент-эконом и средний.

Магазин Б	500 – 1600 руб.	Целевая аудитория с низким и среднем доходом. Ценовой сегмент-эконом и средний.
Магазин В	1000 – 6000 руб.	Целевая аудитория с высоким и среднем доходом. Ценовой сегмент- средний и высокий.

Рассмотрим систему лояльности, скидок и акций данных магазинов в таблице 3:

Таблица 3

Система лояльности		
Название магазина	Основы системы лояльности	Скидки и акции
Магазин А	После 2019 года бонусные карты отсутствуют	«Happy Sale в твой День рождения», «Теплые скидки», «Подарки при покупке», «Сюрприз от магазина».
Магазин Б	Бонусная карта, которая позволяет начислять кэшбэк за покупки.	Сезонные скидки, акции на отдельные модели.
Магазин В	Бонусная карта, которая позволяет начислять кэшбэк за покупки, 1000 приветсве	Сезонные скидки, скидки в день рождения, промокоды, подарок при заказе онлайн.

Таблица 4

Реклама и сайт			
Название магазина	Основные инструменты рекламы	Основные площадки продвижения	Особенности
Магазин А	Реклама и розыгрыши в соц.сетях, промокоды	VK и сайт	На сайте можно увидеть актуальные новости бренда, новинки и акции сезона, есть онлайн-магазин с доставкой по всей России, а также Казахстан и Беларусь. Есть на маркетплейсе Wildberries
Магазин Б	Есть отзывы на Яндекс картах.	VK и сайт	На сайте не актуальная информация об скидках и акциях, сайт не проработан, нет возможности заказа с сайта. Есть на маркетплейсах Wildberries и OZON
Магазин В	Конкурсы в соц.сетях, коллаборации с известными блогерами	VK, MAX, Pinterest, сайт	Сайт удобен для просмотра товаров и заказа, можно увидеть новости бренда, актуальные новинки и акции сезона, есть онлайн-

			магазин с доставкой по всей России. Есть на маркетплейсах Wildberries и OZON

Результаты исследования

Таким образом можем выделить следующие особенности бижутерии.

Магазин А – иногда используют металл с гальваническим покрытием, которое со временем может стираться. В основном – качественный материал, подходящий для ежедневного ношения или вечерних образах.

Магазин Б – внимание к деталям, покрытие выдерживает более долгий срок при правильном уходе, нередко используют гипоаллергенные покрытия, которые подходят для ежедневной носки, но полное отсутствие рекламы, многие покупатели не знают о наличии этого магазина.

Магазин В – в основном – качественные материалы в среднем сегменте, некоторые модели имеют более стойкое покрытие. У магазина удобный сайт можно увидеть актуальные новости бренда, новинки и акции сезона, есть онлайн-магазин с доставкой.

Анализ показал, что лидирующую позицию на рынке занимает Магазин В, предлагающий высокое качество продукции и развитую систему лояльности. Магазины А и Б занимают среднюю нишу, имея сбалансированное предложение, но магазин Ploom имеет слабые позиции в маркетинге.

Рекомендации

Для повышения конкурентоспособности магазинам рекомендуется:

- Расширить ассортимент в разных ценовых категориях;
- Внедрить современные системы лояльности;
- Расширить ассортимент на маркетплейсах;
- Разработать комплексные маркетинговые стратегии.

Заключение

Рынок бижутерии Пензы характеризуется разнообразием предложений, но имеет потенциал для развития. Успех магазина зависит от комплексного подхода к формированию конкурентных преимуществ и удовлетворения потребностей различных групп покупателей.

Библиографический список

1. Данные маркетплейсов Wildberries и OZON (ассортимент, цены, отзывы покупателей по магазинам бижутерии г. Пенза). – URL: www.wildberries.ru, www.ozon.ru (дата обращения: [15.05.26г.]).
2. Портал маркетинговых исследований и аналитики. – URL: (дата обращения: [14.05.26 г.]).
3. Официальные сайты и страницы в социальных сетях магазинов бижутерии г. Пенза (Магазин А, Магазин Б, Магазин В) – (дата обращения: [15.05.26 г.])

© Мокиевская Н. Е., Белова А. А., 2026

УДК 37.017.7

ОБУЧЕНИЕ ПЕРСОНАЛА В РЕСТОРАННОМ БИЗНЕСЕ

EDN EHKAAS

Н. Е. Мокиевская *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5381-349X, e-mail: nadmoki@yandex.ru,*

С. Ю. Бочкарева *студентка, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

STAFF TRAINING IN THE RESTAURANT BUSINESS

N. E. Mokievskaya *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

S. Yu. Bochkareva *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article examines theoretical and practical aspects of personnel training in restaurant business enterprises. The relevance of the study is driven by the staffing crisis in the industry and high staff turnover. Practical recommendations are developed for building a systemic training model adapted to the specifics of the restaurant industry.

Keywords: personnel training; restaurant business; mentoring; microlearning; performance evaluation; staff turnover; Penza.

Ресторанный бизнес является одной из ключевых отраслей сферы услуг. По данным Росстата, оборот общественного питания в России по итогам 2025 года превысил 3,8 трлн рублей, а численность занятых в отрасли составила более 1,7 млн человек. Отрасль характеризуется высокой интенсивностью труда и прямым влиянием человеческого фактора на финансовые результаты [1].

С 2022 года ресторанная индустрия столкнулась с системными вызовами. Во-первых, структурный дефицит кадров: количество вакансий превышает количество соискателей в 2–3 раза. Во-вторых, высокая текучесть персонала среди линейных сотрудников достигает 40–60 % в год. В-третьих, цифровизация потребительского поведения сделала качество обслуживания критическим фактором репутации [2].

Цель исследования – выявить ключевые проблемы обучения персонала в ресторанных предприятиях и разработать практические рекомендации по построению эффективной системы обучения. Для исследования нами было определено три ресторана г. Пензы различных форматов:

1. Ресторан авторской кухни.
2. Сетевой ресторан кухни.
3. Ресторан быстрого питания.

Методы сбора данных: анализ документов (стандарты, программы адаптации, отчеты), анкетирование персонала, интервью с руководителями и наставниками.

Анализ систем обучения в исследуемых предприятиях общественного питания проводился с помощью опроса. Респондентами являлись сотрудники исследуемых ресторанов в количестве 18 человек. Анализ обучения представлен в таблице 2.

Таблица 2

Характеристика систем обучения в ресторанах г. Пензы

Параметр	Авторский ресторан	Франшиза	Ресторан быстрого питания
Программа онбординга	Детальная, индивидуальная	Стандартизированная по сети	Краткий инструктаж
Наставничество	Да, 3–4 недели	Да, 1–2 недели	Нет
Период адаптации	1 месяц	2 недели	3–5 дне
Цифровые инструменты	Корпоративный портал, видеоуроки	Мобильное приложение сети, тесты	Нет
Регулярные тренинги	Еженедельно (дегустации, вино)	Еженедельно	Не проводятся
Оценка обучения	Аттестация, «тайный гость»	Тестирование, KPI	Неформальная

В результате проведенного исследования нами было выявлено, что в авторском ресторане система обучения наиболее структурирована: действует институт наставников, разработаны чек-листы, проводятся регулярные дегустации и тренинги по винной карте. Во франшизе обучение унифицировано в соответствии с федеральными стандартами сети: используется мобильное приложение, проводятся предсменные инструктажи, хотя дегустации барной карты и меню проводятся ежемесячно. В ресторане быстрого питания системное обучение отсутствует: новые сотрудники проходят краткий инструктаж, обучение проводится непосредственно в процессе работы.

Нами был проведен опрос среди работников данных точек общественного питания на предмет оценки обучения персонала. Было опрошено 18 человек. Респондентам предлагалось оценить обучение по пятибалльной шкале, где 5 баллов предполагают наивысшее удовлетворение обучением.

Полученные данные позволяют сделать несколько выводов о состоянии систем обучения в исследуемых ресторанах г. Пензы.

Авторский ресторан демонстрирует наиболее высокие оценки по всем критериям. Качество адаптации оценено в 4,5 балла, что свидетельствует о хорошо выстроенной системе онбординга: наличие наставника, структурированная программа введения в должность, четкие чек-листы для первых смен. Общая удовлетворенность подтверждает, что персонал воспринимает обучение как полезный инструмент.

Франшиза показывает близкие к авторскому ресторану результаты, но с небольшим отставанием. Качество адаптации и общая удовлетворенность немного ниже, что объясняется более коротким периодом наставничества и стандартизированным. Вместе с тем, практическая применимость знаний и актуальность материалов остаются на высоком уровне благодаря использованию мобильного приложения сети, где материалы обновляются централизованно. Сотрудники франшизы в открытых вопросах отмечали, что предсменные инструктажи полезны, но иногда проводятся формально.

Ресторан быстрого питания демонстрирует низкие оценки по всем показателям. Качество адаптации указывает на отсутствие системной поддержки новых сотрудников: краткий инструктаж у менеджера не заменяет полноценного онбординга. Практическая применимость знаний получила относительный максимум, так как сотрудники все же обучаются в процессе работы, методом проб и ошибок.

Исследование показало, что в ресторане авторской кухни гость платит не только за еду, но и за атмосферу, сервис, эмоции и компетентность персонала. Поэтому он вынужден инвестировать в дорогое, детальное и длительное обучение – это часть бизнес-стратегии и удержания премиального позиционирования.

В ресторане быстрого питания, напротив, средний чек низкий, а бизнес строится на скорости, стандартизации и доступной цене. Гость приходит быстро перекусить, а не за гастрономическими впечатлениями. Качество обслуживания здесь вторично по сравнению со скоростью получения заказа. Как следствие, владельцы сознательно минимизируют затраты на обучение: краткий инструктаж и обучение «на месте» – это осознанный выбор модели, где вложения в сложную систему подготовки персонала просто не окупаются.

Таким образом, нами выявлены ключевые проблемы: недостаточная мотивация наставников, отсутствие системной оценки эффективности обучения, дефицит времени на обучение в условиях операционной загрузки.

Библиографический список

1. Армстронг, М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 848 с.
2. Волкова, Н. В. Управление персоналом в индустрии гостеприимства : современные вызовы и тенденции / Н. В. Волкова, Е. Н. Чижова // Вестник индустрии гостеприимства. – 2023. – Т. 2, № 45. – С. 112–119.
3. Управление персоналом организации : актуальные технологии найма, адаптации и аттестации / под редакцией А. Я. Кибанова. – Москва : ИНФРА-М, 2022. – 320 с.

© Мокиевская Н. Е., Бочкарева С. Ю., 2026

УДК 656.7:364

СЛОЖНЫЙ ПАССАЖИР: МИФЫ И ПРАВДА ОБ ОБСЛУЖИВАНИИ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

EDN COVEBJ

Н. Е. Мокиевская *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5381-349X, e-mail: nadmoki@yandex.ru,*

Е. А. Важенкова *студентка, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

DIFFICULT PASSENGER: MYTHS AND REALITY OF SERVICES FOR PEOPLE WITH DISABILITIES (A CASE STUDY OF PENZA AIRPORT)

N. E. Mokievskaya *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

E. A. Vazhenkova *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article justifies the need for quality service for people with limited mobility at Penza Airport. Key service areas include assistance, infrastructure adaptation, information support, and staff training. Based on analysis, observations, and staff surveys, it is shown that passenger comfort depends on both technical equipment and staff professionalism. Recommendations are given considering the regional airport's specifics.

Keywords: passengers with reduced mobility; passengers with disabilities; accessible environment; airport; passenger service; assistance; adapted infrastructure; staff training; service quality; safety.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью обеспечения равного доступа пассажиров с инвалидностью к услугам воздушного транспорта. Организация их обслуживания рассматривается как показатель уровня развития доступной среды и качества работы транспортной инфраструктуры. В региональных аэропортах данная проблема осложняется ограниченностью ресурсов и высокой нагрузкой на персонал, что повышает значимость профессиональной подготовки сотрудников.

Нормативную основу обслуживания пассажиров с инвалидностью составляют международные и национальные правовые акты, включая Конвенцию о правах инвалидов, Федеральный закон № 181-ФЗ и Воздушный кодекс РФ (ст. 106.1). Указанные документы закрепляют обязанность перевозчиков и аэропортов обеспечивать сопровождение, доступ к инфраструктуре и предоставление необходимых услуг без взимания дополнительной платы.

Исследование проводилось на базе ГБУ ПО «Аэропорт г. Пензы». В анкетировании приняли участие 12 сотрудников, работающих на стойках регистрации и в зоне посадки пассажиров. Все респонденты имеют практический опыт взаимодействия с пассажирами с инвалидностью. Опрос носил анонимный характер, что позволило получить более объективные данные о реальных профессиональных трудностях. Для исследования был разработан авторский опросник, включающий пять тематических блоков, направленных на изучение опыта работы, особенностей взаимодействия с пассажирами и профессиональных установок сотрудников.

В части, связанной с профессиональным опытом, установлено, что 25 % сотрудников имеют стаж менее одного года, 50 % – от одного до трёх лет и 25 % – от

четырёх до семи лет. Опыт взаимодействия с пассажирами на креслах-колясках имеют все респонденты (100 %), с незрячими и слабовидящими – 80 %, с глухими и слабослышащими – 80 %, с пассажирами с ментальными особенностями – 70 %, с пассажирами с временными ограничениями здоровья – 100 %. Полученные данные показывают, что сотрудники чаще всего сталкиваются с физическими ограничениями пассажиров, тогда как опыт взаимодействия с ментальными особенностями встречается реже и требует дополнительной подготовки.

При анализе особенностей регистрации пассажиров выявлено, что основными трудностями являются коммуникационные сложности (70 %), давление очереди (30 %), необходимость уточнения медицинской информации (80 %), заполнение специальных кодов в системе (50 %) и оформление багажа (20 %). В ситуационной задаче 50 % сотрудников указали, что уважают отказ пассажира от помощи и информируют службу сопровождения, 30 % – настаивают на оказании помощи по соображениям безопасности, 20 % затруднились с выбором решения. Это свидетельствует о неоднозначности подходов к нестандартным ситуациям и отсутствии единых алгоритмов действий.

На этапе посадки основными проблемами являются задержка подачи спецтехники (70 %), конфликтные ситуации с другими пассажирами (20 %) и несвоевременная доставка пассажира к выходу на посадку (60 %). В спорных ситуациях 50 % сотрудников принимают решение о пропуске пассажира, 10% требуют подтверждающие документы, 40 % передают решение старшему смены. В целом можно отметить, что организационные сложности и внешнее давление со стороны пассажиропотока существенно влияют на процесс обслуживания.

При анализе профессиональных установок установлено, что 30 % сотрудников правильно понимают правила перевозки собак-поводырей, 50 % осознают, что инвалидность может быть невидимой, однако 70 % считают, что все пассажиры с инвалидностью должны иметь сопровождение, а 60 % связывают информирование пассажиров исключительно с наличием специального кода в билете. Это указывает на наличие устойчивых профессиональных стереотипов, которые могут влиять на качество обслуживания.

В блоке, связанном с профессиональной подготовкой, 80 % сотрудников знают процедуру вызова амбулифта, 15 % ориентируются частично, 5 % затрудняются с ответом. Среди предложений по улучшению работы наиболее часто отмечались необходимость готовых речевых сценариев общения (60 %), алгоритмов действий в нестандартных ситуациях (80 %) и инструкций по обращению с инвалидными креслами (80 %). Полученные результаты показывают средний уровень практической готовности персонала и выраженный запрос на стандартизацию рабочих инструкций.

Таким образом, проведённое анкетирование позволяет сделать вывод, что основные трудности в обслуживании пассажиров с инвалидностью связаны не с техническим оснащением аэропорта, а с организацией взаимодействия, недостаточной регламентацией действий персонала и наличием профессиональных стереотипов, влияющих на принятие решений в практических ситуациях.

Библиографический список

1. Конвенция о правах инвалидов : принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г. : ратифицирована Федеральным законом от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ // Организация Объединённых Наций. – URL: https://www.un.org (дата обращения: 11.04.2026).
2. Воздушный кодекс Российской Федерации от 19 марта 1997 г. № 60-ФЗ (ред. от 28 ноября 2025 г.) // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: https://pravo.gov.ru (дата обращения: 11.04.2026).
3. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (ред. от 29 декабря

2025 г.) // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: https://pravo.gov.ru (дата обращения: 11.04.2026).

© *Мокиевская Н. Е., Важенкова Е. А., 2026*

УДК 338.46

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ПРАЗДНИЧНОГО ДЕКОРА

EDN LDBKBU

Н. Е. Мокиевская *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5381-349X, e-mail: nadmoki@yandex.ru,*

Д. В. Уланова *студентка, e-mail: ulanova.diana.99@gmail.com, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

FEATURES OF ORGANIZING ENTREPRENEURIAL ACTIVITIES IN THE FIELD OF FESTIVE DECOR

N. E. Mokievskaya *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

D. V. Ulanova *Master's Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article discusses the key features of organizing entrepreneurial activities in the dynamically developing field of holiday decor. It analyzes the current state of the market, identifies the main business models and distribution channels, and evaluates the barriers to entry and success factors. Based on an empirical study, the article identifies typical problems faced by entrepreneurs and suggests ways to address them. The results of the study can be useful for aspiring and existing entrepreneurs, as well as for marketing professionals and small business managers.

Keywords: festive decor; entrepreneurship; small business; business organization; service market; event industry; event decoration; business model; event marketing.

В современных условиях развития сервисной экономики особое место занимает сфера праздничного декора, представляющая собой динамично развивающийся сегмент event-индустрии. Рост спроса на персонализированные и тематические мероприятия создаёт благоприятные условия для развития малого и среднего предпринимательства в данной области. По данным Росстата [5, с. 145], рынок праздничного декора демонстрирует устойчивый рост на 12–15% ежегодно, что обусловлено несколькими ключевыми факторами.

Основными драйверами развития выступают растущий спрос на тематические ивенты, повышение уровня доходов населения в крупных городах, активное развитие индустрии гостеприимства и MICE-мероприятий, а также растущая популярность фотозон и специальных локаций для фотосъёмок. При этом структура рынка имеет чёткую сегментацию: свадьбы занимают лидирующую позицию с долей 45 % [1, с. 78], корпоративные мероприятия составляют 25 % рынка, детские праздники – 15 %, городские фестивали и общественные события – 10 %, а прочие мероприятия, включая дни рождения и юбилеи, занимают оставшиеся 5 %.

В сфере праздничного декора сформировались три основные модели ведения бизнеса. Первая – студия декора полного цикла, которая включает разработку концепции, изготовление и монтаж декораций, а также координацию на площадке. Эта модель требует значительных начальных инвестиций, но обеспечивает высокую маржинальность [2, с. 112]. Вторая модель – ателье декора, специализирующееся на предоставлении в аренду готовых элементов оформления. Третья – ра-

бота фрилансера-декоратора, предполагающая минимальные стартовые затраты и зависимость от личных профессиональных навыков [2, с. 92].

Процесс организации бизнеса в данной сфере начинается с тщательного анализа рынка и выбора целевой ниши. Важными этапами являются регистрация предпринимательской деятельности, формирование начального ассортимента, налаживание связей с поставщиками материалов и организация логистической инфраструктуры. Особое внимание уделяется вопросам продвижения услуг через цифровые каналы коммуникации и выстраиванию эффективной системы взаимодействия с клиентами [3, с. 24].

Нами было опрошено 10 предпринимателей ,занимающихся этой деятельностью. Опрос включал вопросы о бизнес-моделях, основных трудностях и перспективах развития. Основные трудности: 1) конкуренция на рынке (70 %); 2) поиск поставщиков (50 %); 3) сезонность спроса (40 %); 4) ограниченный бюджет клиентов (40 %). Были выявлены следующие модели ведения бизнеса:1) индивидуальные предприниматели (45 %); 2) малые предприятия (35 %); 3) онлайн-магазины (20 %). Среди перспективных направлений развития были выделены:1) увеличение онлайн-продаж (70 %); 2) расширение ассортимента услуг (60 %); 3) использование экологически чистых материалов (50 %); 4) внедрение новых технологий (например, 3D-дизайн) (40 %).

Таким образом, предпринимательская деятельность в сфере праздничного декора сопряжена с определёнными трудностями. Среди основных проблем выделяются сезонность спроса, характеризующаяся пиковыми нагрузками в летний и декабрьский периоды при существенном спаде в январе-феврале [1, с. 98], высокая конкуренция в бюджетном сегменте, сложности с подбором квалифицированного персонала, значительные начальные инвестиции и риски, связанные с повреждением имущества.

Успех в данной сфере зависит от комплексного подхода, сочетающего творческий потенциал и бизнес-навыки [4, с. 71]. Ключевыми факторами выступают наличие качественного портфолио реализованных проектов, оперативность в работе с клиентами, надёжные гарантии сохранности имущества, широкий спектр предоставляемых услуг и гибкая система ценообразования.

Исследование подтверждает, что при грамотном подходе и профессиональном управлении бизнес в сфере праздничного декора имеет высокий потенциал роста и развития. Успех зависит от способности предпринимателя сочетать творческий подход с эффективными бизнес-практиками, постоянно адаптироваться к изменениям рынка и развивать уникальные конкурентные преимущества.

Биографический список

1. Аналитический отчёт «Рынок event-услуг в России: тренды 2024». – М.: Event Analytics, 2024. – 120 с.
2. Данные платформ Avito, Яндекс Услуги, Профи.ру по запросам «праздничный декор», «оформление мероприятий» (2023–2024).
3. Друкер П. Эффективный руководитель. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 208 с.
4. Котлер Ф. Маркетинг от А до Я. – М.: Альпина Паблишер, 2020. – 240 с.
5. Росстат. Статистический ежегодник 2023. Раздел «Услуги населению». – М.: Росстат, 2023. – 320 с.

© Мокиевская Н. Е., Уланова Д. В., 2026

УДК 379.85

СОБЫТИЙНЫЙ ТУРИЗМ КАК ДРАЙВЕР РАЗВИТИЯ ЛОКАЛЬНОГО СЕРВИСА

EDN LZOGBK

Н. Е. Мокиевская *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5381-349X, e-mail: nadmoki@yandex.ru,*
А. А. Уморина *студенты,*
А. С. Юкова *Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

Event tourism as a driver of local service

N. E. Mokievskaya *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
A. A. Umorina *Students,*
A. S. Yukova *Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article examines event tourism as a factor in the accelerated transformation of local service in small and medium-sized towns. Contrary to the traditional view that service develops only around large industries or administrative centres, the study shows that a two-day festival can trigger changes that would otherwise take years.

Keywords: event tourism; local service; small and medium-sized towns; festival; consumer assessment; Penza region.

Феномен событийного туризма традиционно связывают с крупными городами и мегасобытиями [1]. Однако практика последних лет демонстрирует иной, более быстрый механизм: двухдневный фестиваль способен запустить изменения, на которые у города в обычном режиме уходят годы. Отели начинают конкурировать за качество, кафе – за меню и скорость, таксисты – за вежливость. Парадокс в том, что событийная нагрузка действует как катализатор локального сервиса, хотя стратегически малые города редко рассматриваются как точки роста туризма [2].

Цель исследования – оценить, как сами потребители воспринимают изменения в локальном сервисе, вызванные событийным туризмом, и имеет ли эта стратегия реальное экономическое основание в глазах гостей фестивалей.

Был проведён онлайн-опрос трёх групп респондентов (общая выборка 150 человек, возраст 18–55 лет): туристы (55 %, n=83), представители локального сервиса (25 %, n=37), организаторы событий (20 %, n=30). Изучались три типа событий: гастрономические фестивали, музыкальные фестивали, ремесленные ярмарки в малых и средних городах Пензенской области.

На вопрос «Замечали ли вы улучшения в сервисе города после крупных фестивалей?» ответы распределились так: «Да, заметил значительные улучшения» – 42 %, «Да, но скорее незначительные» – 38 %. Таким образом, 80 % опрошенных фиксируют позитивные изменения, связывая их с событийным туризмом. Только 15 % не заметили изменений.

Респонденты отметили конкретные сектора сервиса, получившие наибольший импульс (множественный выбор): общественное питание – 90 %, гостиничные услуги – 78 %, транспорт – 65 %, экскурсионное обслуживание – 60 %, сувенирное производство – 55 %.

Среди конкретных улучшений: персонал стал вежливее и быстрее (62 %), по-

явилось больше мест с качественным кофе (55 %), отели обновили мебель и сантехнику (47 %), меню стало интереснее (40 %). Одновременно выявлены негативные факторы: огромные очереди в кафе в день события (78 %), резкий рост цен на жильё и еду (65 %), нехватка парковок и навигации (60 %), падение качества из-за спешки (45 %).

На вопрос «Повлияло ли качество локального сервиса на ваше желание посетить этот город снова, не только на событие, но и в обычные дни?» – 38 % ответили «Да, влияние сильное – я планирую вернуться», ещё 35 % сказали «Скорее да, чем нет». 73 % респондентов связывают своё намерение повторного визита именно с уровнем сервиса. Только 7% заявили, что качество сервиса отвратило их от города.

На ключевой вопрос «Готовы ли вы заплатить немного больше за более комфортное обслуживание в дни фестиваля?» утвердительно ответили 62 %, что свидетельствует о платёжеспособном спросе. Наконец, на вопрос «Событийный туризм – это реальный драйвер улучшения сервиса или краткосрочная встряска?» – 48 % ответили «Реальный драйвер», 32 % – «Скорее первое». 80 % участников склоняются к долгосрочному эффекту.

Проведённое исследование показывает: событийный туризм в малых и средних городах России оценивается потребителями как реальный драйвер улучшения локального сервиса [2]. Событие – это не только билеты и программа, но и стресс-тест для города. По оценкам 80 % опрошенных, город этот тест проходит с переменным успехом, однако сам факт его проведения уже стимулирует позитивные изменения. 73 % гостей фестивалей связывают с уровнем сервиса своё желание вернуться в город в обычные дни. Стратегия развития через событийный туризм имеет реальное экономическое основание в глазах потребителя.

Библиографический список

1. Гетц, Д. Событийный туризм: теория и практика / Д. Гетц. – М.: Альпина Паблишер, 2019. – 400 с.
2. Герасименко, В. Г. Территориальная идентичность и событийный маркетинг / В. Г. Герасименко. – СПб.: Лань, 2020. – 256 с.

© Мокиевская Н. Е., Уморина А. А., Юкова А. С., 2026

УДК 338.48

ФЕНОМЕН «ТИХОГО ТУРИЗМА» КАК РЕАКЦИЯ НА ОВЕРТУРИЗМ

EDN IHPGWP

Н. Е. Мокиевская *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5381-349X, e-mail: nadmoki@yandex.ru,*
А. А. Уморина *студенты,*
А. С. Юкова *Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

THE PHENOMENON OF "QUIET TOURISM" AS A REACTION TO OVERTURISM

N. E. Mokievskaya *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
A. A. Umorina *Students,*
A. S. Yukova *Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article examines the problem of overtourism in the modern tourism industry and the emerging trend of quiet tourism as a response to it. It analyzes the relationship between these phenomena, their theoretical foundations, and socio-psychological prerequisites.

Keywords: overtourism; quiet tourism; retreat tourism; acoustic tourism; slow movement; social distance in tourism; sustainable tourism development; tourist destinations.

Туристическая индустрия в XXI веке столкнулась с парадоксом: никогда ранее люди не путешествовали так часто и так далеко, и никогда ранее качество путешествий не снижалось так заметно из-за переполненности дестинаций. Овертуризм – явление, которое ещё десятилетие назад обсуждалось только в узких экспертных кругах, сегодня стало частью массового дискурса. Однако наряду с административными мерами формируются и низовые, культурные ответы – смена потребительских предпочтений [1].

Таким ответом является тихий туризм, который апеллирует покоем, уединением, природой, восстановлением. Данное напрвление туризма противостоит «глянцевому», стандартизированному массовому туризму.

Настоящее исследование ставит своей целью не только эмпирически оценить отношение российских туристов к этому феномену, но и предложить развёрнутую теоретическую рамку, объясняющую их возникновение и взаимосвязь.

Термин «overtourism» вошёл в академический оборот после 2016 года, когда UNWTO опубликовала доклад, в котором овертуризм определяется как «воздействие туризма на дестинацию, которое чрезмерно негативно сказывается на качестве жизни местных жителей и качестве впечатлений туристов» [1]. К ключевым негативным эффектам овертуризма относятся: рост цен на жильё, делающий его недоступным для местных; сезонная занятость и нестабильность доходов; перегрузка инфраструктуры; загрязнение окружающей среды; утрата культурной аутентичности из-за коммерциализации традиций.

Тихий туризм является частью более широкого медленного движения, инициированного Карло Петрини в 1986 году. Основными его принципами являются уменьшение скорости передвижения, акцент на процессе, а не на достижении, локальность, аутентичность, экологичность. Тихий туризм также соответствует принципам устойчивого развития: он поддер-

живает местные сообщества, сохраняет биоразнообразие и минимизирует углеродный след за счёт малых групп, использования локального транспорта и поддержки фермерских хозяйств.

Согласно теории восстановления внимания (Attention Restoration Theory), произвольное внимание истощается в городской среде с высоким уровнем сенсорной нагрузки. Восстановить его можно, погружаясь в «мягко увлекательные» природные или спокойные пространства, где внимание не требует усилий. Тихий туризм – идеальный пример такой практики, характеризующиеся отсутствием очередей, рекламных щитов, громкой музыки; вместо этого – шум листвы, вид на горизонт, запахи травы.

Современный турист, перегруженный звуками, ищет акустический комфорт. Исследования звукового ландшафта показывают, что естественные звуки оцениваются как восстанавливающие, тогда как антропогенные – как стрессовые. Эмпирически доказано, что даже короткое пребывание в такой среде снижает кортизол и улучшает когнитивные функции [2].

В рамках исследования был проведён онлайн-опрос среди респондентов в возрасте от 18 до 50 лет, имеющих опыт зарубежных или внутренних поездок за последние 2 года. Общая выборка составила 120 человек. Целью опроса была эмпирическая оценка восприятия овертуризма российскими туристами, а также выявление уровня осведомлённости, предпочтений и поведенческих установок, связанных с альтернативной моделью «тихого туризма» как потенциального ответа на переполненность направлений.

На вопрос сталкивались ли Вы с ситуациями, когда большое количество туристов мешало отдыху 82 % респондентов ответили «Да». Наиболее раздражающие факторами были выявлены: очереди (76 %), шум (58 %), невозможность сфотографироваться без посторонних (53 %). 42 % сообщили, что хотя бы раз специально выбирали время посещения, чтобы избежать толпы. 28 % отказывались от посещения известной достопримечательности из-за прогнозируемой переполненности.

На вопрос «Знаете ли Вы что подразумевает под собой термин «тихий туризм» только 18 % респондентов, что «Да».

На вопрос «Как далеко от других туристов вы хотели бы находиться на идеальном отдыхе?» ответы распределились: «10–20 метров» – 32 %, «50–100 метров» – 41 %, «более 100 метров» – 18 %, «мне всё равно» – 9 %. Готовность выбирать менее популярное направление ради тишины подтвердили 72 %. Доплачивать за гарантированное отсутствие толп согласны 49% респондентов.

Наиболее привлекательные локациями по ответам респондентов для тихого туризма были выявлены: «малые исторические города» (74 %), «природные парки и заповедники» (69 %), «горные деревни» (51 %), «побережья без инфраструктуры» (38 %).

Полученные данные подтвердили теоретические ожидания, что тихий туризм является прямым ответом на овертуризм, Это свидетельствует о формировании нового сегмента туристического рынка, который можно назвать «ретрит-туризм» или «акустический туризм». Люди хотят не просто «тишины», а контролируемого уровня социальной дистанции. Овертуризм признаётся же реальной проблемой более чем 80 % опрошенных, что создаёт социальный запрос на альтернативы.

Тихий туризм обладает высоким потенциалом. Для регионов с низкой туристической плотностью, он может стать маркетинговым способом для привлечения вдумчивых, платежеспособных туристов, готовых доплачивать за уединение [3].

Для практического применения тихого туризма рекомендуется создать «золотые часы» для посещения популярных мест (раннее утро, поздний вечер); маркиро-

вать «quiet zones»; развитить инфраструктуру для пеших и веломаршрутов в стороне от основных потоков [2].

Библиографический список

1. Гринько А. А. Овертуризм как вызов устойчивому развитию туризма // Вестник РМАТ. – 2022. – № 3. – С. 56–62.
2. Хайдеггер М. Бытие и время. – М.: Академический проект, 2013. – 460 с.
3. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер, 2022. – 336 с.

© Мокиевская Н. Е., Уморина А. А., Юкова А. С., 2026

УДК 338.48:792(470.40)
EDN JZUKVG

МЕДИЦИНСКИЙ ТУРИЗМ В РОССИИ: СОСТОЯНИЕ, ТЕНДЕНЦИИ И ФАКТОРЫ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ВЫБОРА

Н. В. Осипова *Кандидат социологических наук, доцент, ORCID 0000-0002-2345-8191, e-mail: O_Natali_V@mail.ru,*
А. С. Юкова *студенты,*
А. А. Уморина *Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

MEDICAL TOURISM IN RUSSIA: CURRENT STATE, TRENDS AND FACTORS OF CONSUMER CHOICE

N. V. Osipova *Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor,*
A. S. Yukova *Students,*
A. A. Umorina *Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article analyses the current state, key trends and factors of consumer choice in Russian medical tourism. Based on a survey of 120 respondents, a key paradox is revealed: Russia's competitive advantages (affordable price, no language barrier, combination of treatment and recreation) are offset by logistical difficulties, lack of information and visa obstacles. Only 28 % of respondents have experience of medical trips within Russia. The most attractive segments are sanatorium-resort treatment, reproductive technologies and dentistry. The authors propose a model of packaged solutions «treatment + recreation» as a mechanism for unlocking the potential of the industry. The study substantiates the need for a systematic approach to the development of Russia's medical tourism, with an emphasis on infrastructure and information support.
Keywords: medical tourism; Russia; consumer choice; barriers; sanatorium treatment; logistics; packaged services; internal medical tourism.

Объём мирового рынка медицинского туризма в 2024 году превысил 100 млрд. долларов США, а среднегодовые темпы роста составляют 12–15 %. Согласно данным Global Wellness Institute (2024), этот сектор демонстрирует высокую инвестиционную привлекательность и устойчивость к глобальным вызовам. Лидерами направления традиционно являются Таиланд, Сингапур, Малайзия, Турция, Индия, Израиль, Южная Корея и Германия. В свою очередь, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) в своих рекомендациях по развитию медицинского туризма подчеркивает важность интеграции национальных стандартов качества в международную экосистему здравоохранения.

Россия, обладая мощной научно-клинической базой, до сих пор занимает нишевое положение на этом рынке. По оценкам Ассоциации медицинского туризма, ежегодный поток иностранных пациентов в Россию составляет 30–50 тыс. человек, что несопоставимо с показателями стран – лидеров данной отрасли, такими как Турция (1,5 млн. человек) или Таиланд (2,5 млн. человек). Внутренний медицинский туризм в стране также развит слабо: лишь 12 % россиян хотя бы раз выезжали в другой регион за медицинской помощью. В условиях санкционного давления и вынужденной переориентации туристических потоков на внутренний рынок, медицинский туризм приобретает особое значение для регионального развития, становясь драйвером как для сферы

здравоохранения, так и для индустрии гостеприимства.

В связи с этим возникает явная научно-практическая проблема: почему при наличии всемирно известных медицинских центров (таких как НМИЦ хирургии им. А. В. Вишневского, НМИЦ онкологии им. Н. Н. Блохина, Федеральный центр нейрохирургии в Новосибирске) признанных научных школ и конкурентного ценового сегмента Россия не становится точкой притяжения для медицинских туристов, оставаясь на периферии глобального рынка медицинских услуг?

Одной из главных причин является то, что внешние организационные барьеры, такие как сложности с получением виз и трансграничной логистикой, острая нехватка информации подавляют готовность потребителя к выбору направления, даже если ядро услуги – качество и технологичность лечения – находится на высоком уровне. С позиции теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (Deci & Ryan, 2000), подобные барьеры блокируют базовые психологические потребности потенциального пациента в безопасности и автономии при принятии решений, что снижает его внутреннюю мотивацию к поездке.

Эмпирическую базу исследования составили результаты социологического исследования. В период с мая по июль 2026 года был проведён репрезентативный онлайн-опрос потребителей. В качестве основного инструмента сбора данных использовалась авторская анкета. Итоговая выборка составила 120 респондентов в возрасте от 25 до 60 лет, активно пользующихся медицинскими услугами. Выборка (N = 120) является достаточной для выявления значимых тенденций и позволяет сделать обоснованные выводы о поведении целевой аудитории.

Основные факторы выбора, преимущества и барьеры России в медицинском туризме по результатам опроса распределились следующим образом.

При выборе направления для медицинского туризма респонденты чаще всего ориентируются на технологический уровень и финансовую доступность (таблица 1).

Таблица 1

Факторы выбора страны для медицинского туризма (лечения)

Фактор	% респондентов	Ранг
Качество медицинских технологий	85 %	1
Стоимость лечения	78 %	2
Рекомендации и отзывы	68 %	3
Отсутствие языкового барьера	55 %	4
Возможность совместить с отдыхом	50 %	5
Простота визовых и логистических процедур	47 %	6

Итак, при выборе страны для медицинского туризма респонденты демонстрируют прагматичный подход, где во главе угла стоят технологии и бюджет. Россия наиболее конкурентоспособна в вопросах связанных с коммуникациями –

отсутствие языкового барьера, ценами – доступная стоимость лечения, высокой репутацией отдельных клиник, а также высоким туристическим потенциалом регионов, что позволяет совместить лечение с отдыхом.

Россия обладает сильными стартовыми позициями по ряду ключевых запросов, однако имеет разрывы в организационной части. Основными препятствиями для выбора российских клиник стали информационные (недостаток информации о клиниках и опасения по поводу качества сервиса) и организационные сложности (логистические проблемы, включающие перелёты, трансфер и проживание, а также проблемы с визовыми процедурами). Только 12 % опрошенных заявили, что им ничего не мешает выбирать Россию для медицинского туризма (таблица 2).

Таблица 2

Барьеры для рассмотрения России для медицинского туризма

Барьер	% респондентов
Недостаток информации о клиниках	64 %
Логистические проблемы	58 %
Сложности с визовыми процедурами	45 %
Опасения по поводу сервиса	40 %
Ничего не мешает	12 %

Наибольший интерес для медицинских туристов представляют оздоровительные программы (санаторно-курортное лечение) и высокотехнологичная помощь (репродуктивные технологии, стоматология, кардиохирургия и нейрохирургия) (таблица 3).

Таблица 3

Востребованные направления медицинского туризма в России

Направление	% респондентов
Санаторно-курортное лечение	74 %
Репродуктивные технологии	58 %
Стоматология	52 %
Кардиохирургия	48 %
Нейрохирургия	35 %

Внутренний медицинский туризм (поездки между регионами). Текущий опыт межрегиональных медицинских поездок пока ограничен, но имеет высокий потенциал роста: Имеют реальный опыт (28 %):ездили неоднократно – 18 %, ездили один раз – 10 %. Потенциальный спрос (32 %): не ездили, но планируют. Категоричный отказ (40 %): не ездили и не планируют.

Мотивация для лечения в другом регионе РФ. Главными мотивами стали высокая репутация федеральных центров (82 %) и дефицит необходимой помощи на местах (68 %). За ними следуют санаторное восстановление (55 %), совмеще-

ние с отдыхом (48 %) и потребность в конфиденциальности (25 %).

Как повысить привлекательность России для туристов? Респонденты четко сформулировали запрос на создание пакетных предложений «лечение + отдых» (80 %), запуск мультиязычных сайтов клиник (70 %), упрощение виз (62 %), развитие логистики (58 %) и программы лояльности (45 %).

Полученные результаты прямо коррелируют с данными Всемирной организации медицинского туризма (2024): глобальный потребитель сталкивается с той же триадой барьеров – информация, логистика, визы. Однако для рынков стран СНГ Россия обладает уникальным преимуществом – полным отсутствием языкового барьера (72 %), что выгодно отличает её от ключевых конкурентов в лице Турции или Южной Кореи.

С точки зрения теории самодетерминации [3], успешный клиентский опыт строится на удовлетворении двух базовых потребностей пациента: потребности в компетентности – успешно удовлетворяется высоким качеством российской медицины и технологиями и потребности в автономии – грубо нарушается из-за непрозрачной логистики, нехватки информации и бюрократии.

Вывод: Выявленный дисбаланс между сильным клиническим потенциалом и высокими организационными барьерами создает эффект «невыбранного направления». Россия воспринимается аудиторией как страна с качественной и доступной медициной, но крайне сложная и «непрозрачная» на этапе планирования поездки.

Это подтверждает необходимость перехода к системному развитию медицинского туризма в РФ. Ключевым элементом стратегии должно стать не столько наращивание медицинских мощностей, сколько проектирование бесшовного клиентского опыта (patient journey) – от первичного поиска информации до посткурортного сопровождения.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой экономических моделей пакетных предложений, сравнительным анализом российских и зарубежных клиник, а также оценкой мультипликативного эффекта медицинского туризма для региональной экономики.

Библиографический список

1. Балашов, А. И. Экономика туризма и гостеприимства / А. И. Балашов. – М.: ИНФРА-М, 2021. – 328 с.
2. Веткин, В. А. Технологии медицинского туризма / В. А. Веткин, Е. В. Виноградова. – СПб.: Троицкий мост, 2020. – 256 с.
3. Карминская, Т. Д. Маркетинг территорий и медицинский туризм / Т. Д. Карминская. – М.: Аспект Пресс, 2022. – 304 с.

© Осипова Н. В., Юкова А. С., Уморина А. А., 2026

УДК 37.013

НЕОБЫЧНЫЕ УСЛУГИ

EDN METTDS

Н. В. Саратовцева *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID: 0000-0002-5733-6440, e-mail: Saratovtseva.NV@mail.ru,*

А. Д. Докина *студентка, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

UNUSUAL SERVICES

N. V. Saratovtseva *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

A. D. Dokina *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article examines the phenomenon of the modern service market, where even the most unusual needs are becoming commodities. «Daycare for the elderly», «a companion for walks», «a relative for rent», phone and text messaging services, as well as «whining» and standing in lines – all these are unusual services. The authors conclude that the expanding range of unusual offerings directly reflects the problems of modern society: loneliness, time poverty, and the substitution of live communication for simulated feelings.
Keywords: service; service sector; unusual services.

Современный рынок услуг не перестает удивлять своим разнообразием потребительское общество. Любая нужда, будь то реальная или надуманная, превращается в товар. Сегодня есть ряд услуг, балансирующих на грани абсурда, шокирующих и вызывающих невольное сожаление.

Так, в последние годы в России начало набирать популярность такое явление, как «Детские сады для пожилых». Эти учреждения уже успели завоевать свою нишу на рынке. Что же это такое? «Детский сад для пожилых» в России – это неофициальное, но популярное название центров дневного пребывания и дневных стационаров для людей преклонного возраста. Главная их цель – предоставить пожилому человеку профессиональный уход, общение и медицинский контроль в течение дня (обычно с 9:00 до 18:00), чтобы вечером он возвращался домой к семье.

Детский сад для пожилых людей представляет собой коммерческое или государственное учреждение, которое предоставляет социальные услуги, включающие в себя медицинское обслуживание, досуговые программы и психолого-социальную поддержку.

Подобное название эти социальные учреждения получили благодаря схожести с традиционными детскими садиками – такой же режим работы, набор сотрудников и количество оказываемых услуг. Основная идея детских садов для стариков состоит в том, чтобы обеспечить пожилым и одиноким людям место, где бы они могли получать необходимую социальную и медицинскую помощь, проводить свой досуг, не покидая при этом своего дома на постоянной основе, не переезжая в дом престарелых. В садиках для взрослых можно не просто получить санитарный уход, но и весело провести время, пообщаться с психологом или съездить на экскурсию. От домов престарелых это новое учреждение отличается режимом работы. Пожилой человек посещает детский сад

ежедневно, но не остается там ночевать. Фактически, подобные учреждения не предоставляют возможности постоянного проживания, они лишь создают место, где пожилой человек, оставшийся без попечения родственников, может получить всю необходимую помощь в дневное время суток.

«Детские сады для пожилых» (или дневные центры пребывания) открыты в Москве, Санкт-Петербурге, Костроме и Красноярске [2].

Среди необычных человеческих услуг следует назвать услугу «собеседник для прогулки». Ее другое название – «друг на час» или «слушатель». Смысл услуги состоит в том, что нанимается человек для совместного досуга, прогулок по парку, походов в кафе, кино или на выставки, чтобы поговорить по душам или просто не быть в одиночестве. Услуга есть и развивается, но пока не имеет массового спроса. Распространена Санкт-Петербурге, Москве, Казани, Екатеринбурге, Краснодаре, Новосибирске, Омске, Анапе.

Услуга «Родственник или друг напрокат» позволяет нанять актера, который сыграет роль супруга/и, успешного брата или строгого отца на семейном ужине, встрече выпускников или корпоративе. Такая необычная услуга впервые появилась в Японии в 80-ых гг. XX в. [1].

Не все люди испытывают комфорт при телефонном разговоре. Услуга «Звонок за вас» стала популярным решением, когда исполнители готовы сами позвонить в клинику, любую организацию, выяснить нужную информацию, проверить статус документов в госорганах или бронирование услуг.

Еще одна необычная услуга «Собеседник по переписке» – обычное человеческое общение. Исполнители поддерживают переписку, обсуждают новости, художественные фильмы, события дня или просто не дают скучать тем, кому не хватает собеседника.

Эксперты отмечают, что подобные предложения появляются не случайно. Все чаще люди готовы платить не за привычные товары, а за решение конкретных бытовых и эмоциональных задач: экономию времени, психологическую поддержку, избавление от неприятных обязанностей или простое общение. Именно поэтому рынок услуг продолжает расширяться, а список необычных предложений становится все длиннее.

В России люди, например, всё чаще платят за так называемый нытинг. То есть, когда исполнитель готов выслушивать потоки жалоб на что-то. Будь то очереди, проблемы на работе или в личной жизни и другие сложности.

Исполнитель готов выслушать жалобы на работу, погоду, начальство, соседей и жизнь в целом. Без советов, мотивационных цитат и призывов «взять себя в руки». Просто человек, который готов разделить недовольство и поддержать разговор в нужном настроении. Это одна из самых честных услуг современного интернета [2].

Набирает популярность и сервис, когда заказчик занимается своими повседневными делами, а вот исполнитель стоит вместо него в живой очереди. Происходит подобное во время распродаж или при оформлении документов.

В заключении отметим, что этот перечень можно продолжать, но и приведённых примеров достаточно, чтобы увидеть общую картину. Рынок необычных услуг – зеркало современного общества, в котором одиночество соседствует с тягой к дешёвой славе, искренние чувства заменяются актёрской имитацией, а природа и родственные связи становятся товаром.

Библиографический список

1. Дружба по прейскуранту: как мир охватил бум необычных человеческих услуг. URL: https://www.vokrugsveta.ru/history/druzhba-po-

preiskurantu-kak-mir-okhvatil-bum-chelovecheskikh-uslug-id6567352/ (дата обращения: 29.03.2026).
2. Названы самые необычные услуги, которые россияне заказывают в интернете. URL: https://cher-poisk.ru/news/obschestvo/nazvany-samye-neobychnye-uslugi-kotorye-rossiyane-zakazyvayut-v-internete#modal-text-selector (дата обращения: 29.03.2026).

© Саратовцева Н. В., Докина А. Д., 2026

УДК 37.013

ПЕДАГОГИКА ТУРИЗМА

EDN MFASMB

Н. В. Саратовцева *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5733-6440, e-mail: Saratovtseva.NV@mail.ru,*

А. Е. Кашкина *студент, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

PEDAGOGY OF TOURISM

N. V. Saratovtseva *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

A. E. Kashkina *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. This article examines tourism pedagogy as an educational technology that goes beyond simple recreation. The unique pedagogical potential of tourism is analyzed. Using the example of the «Ancestral Trail» project, it illustrates how hiking transforms abstract knowledge into personal values and civic engagement. Challenges in the development of tourism pedagogy are identified and promising solutions are proposed.
Keywords: tourism; pedagogy; educational tourism.

Педагогика туризма – это сравнительно молодое, но активно развивающееся направление. В его основе лежит понятие «образовательный туризм». Под образовательным туризмом следует понимать временные выезды (путешествия) обучающихся с познавательными, учебными и исследовательскими целями, реализуемыми в рамках образовательной программы [1].

В педагогике туризма можно выделить три взаимосвязанных компонента:

1) обучение в туризме – получение новых знаний по географии, биологии, истории, экологии, этнографии непосредственно в полевых условиях (например, изучение горных пород, определение растений, знакомство с памятниками культуры);

2) воспитание средствами туризма – формирование таких качеств, как ответственность, взаимовыручка, дисциплина, патриотизм, бережное отношение к природе. Туристская группа – это малая социальная модель, где каждый учится жить и работать в коллективе;

3) развитие через туризм – совершенствование физических, интеллектуальных и волевых способностей (выносливость, навыки ориентирования, принятие решений в нестандартных ситуациях, развитие речи и кругозора).

Важно заметить, что педагогика туризма не сводится к организации походов «для развлечения». Это целенаправленный, системный процесс, где каждая экскурсия, каждый этап маршрута имеет чёткую педагогическую цель – создание условий для гармоничного развития личности обучаемого через интеграцию образовательного, воспитательного, оздоровительного и социального потенциала туризма.

Педагогика туризма базируется на ряде принципов, которые отличают её от традиционной классно-урочной системы. Среди них выделим:

- принцип природосообразности. Этот принцип предполагает построение образовательного процесса на основе природных ритмов, сезонности, климатических условий. Занятия проходят не в душном кабинете, а в естествен-

ной среде. Так, одной из распространенных форм организации обучения являются уроки под открытым небом;

- принцип краеведческой направленности. Согласно принципа, изучение явлений начинается с «ближнего» – своего села, города, района. Это формирует чувство привязанности к родным местам;
- принцип междисциплинарности. Он указывает на интегральный характер различных областей знаний (география, геология, ботаника, история, топография).

Педагогика туризма имеет в своем арсенале следующие методы (игра, метод проектов, исследовательский метод и др.) и организационные формы (поход выходного дня, многодневный экспедиционный маршрут, туристский слёт или соревнования, экскурсия с элементами практикума, полевая школа (выездной лагерь), краеведческая конференция по итогам путешествий).

Туризм обладает мощным педагогическим потенциалом. Перечислим его уникальные возможности:

- мотивация. Учёба на свежем воздухе, смена обстановки, элементы приключения – это всегда фактор повышения интереса. Обучающиеся, которые в учебной аудитории «скучали на истории», с горящими глазами слушают рассказ о битве, происходившей на этом самом поле;
- здоровьесбережение. За три дня похода обучающийся получает физическую нагрузку, сопоставимую с месячной школьной физкультурой. Кроме того, фитонциды леса, отрицательные ионы у воды, закаливание – это природная «клиника»;
- социализация и коррекция поведения. «Трудный» подросток в походе часто раскрывается с лучшей стороны: здесь ценятся не оценки, а реальные дела – умение разжечь костёр, найти дорогу, поддержать товарища. Педагог получает уникальный шанс для индивидуальной работы;
- развитие «гибких навыков» (soft skills). В автономном путешествии прокачиваются: лидерство, коммуникация, умение договариваться, брать на себя ответственность, решать конфликты;
- формирование экологического мышления. Когда обучающийся ночует в лесу, видит последствия мусора, учится беречь воду – экология становится не абстрактной наукой, а личной ценностью.

Представляется весьма интересным проект «Тропа предков», реализуемый в одной из школ Пензенской области. Он представляет собой пятидневный историко-экологический маршрут по местам исчезнувших сел. Учитель географии с 40-летним стажем превращала уроки географии в живое исследование. Путешествия по исчезнувшим селам восстанавливали перед обучающимися целую череду исторических событий, учили «видеть историю там, где её уже не видно» и «не бояться тишины». Учитель прививала понимание географии не только как науки о реках, горах и пр., но прежде всего о людях и памяти о них. Превращение урока в живой разговор у костра, чтение архивных записей из тетрадей заставляли обучающихся чувствовать сопричастность к ушедшим эпохам, понимать, что «пока мы ходим по исчезнувшим селам – они не исчезают навсегда».

Итогом труда такого учителя являются не просто предметные знания ребят, а их сформированная гражданская позиция. Школа учит думать, а тропа – чувствовать. В этом и заключается педагогика путешествий: в умении слушать прошлое и доверять идущему рядом. Экспедиции послужили мотивом нового школьного проекта по очистке родников.

Педагогика туризма, имея значительный образовательный потенциал, сталкивается с рядом следующих проблем:

- нехватка квалифицированных кадров. Не каждый преподаватель имеет подготовку инструктора детско-юношеского туризма;
- бюрократические барьеры. Организация похода требует огромного пакета документов (разрешения, маршрутные листы, согласия родителей), что часто отбивает желание у педагогов;
- финансовые ограничения. Не у всех образовательных организаций есть необходимое снаряжение (палатки, спальники, навигаторы). Родители не всегда могут оплатить выезд;
- риски и безопасность. Ответственность за жизнь детей в полевых условиях пугает многих руководителей образовательных организаций.

Важно заметить перспективы педагогики туризма, которая может получить развитие в следующих направлениях:

- создание региональных ресурсных центров по подготовке педагогов-организаторов туризма;
- упрощение процедуры согласования походов (при сохранении контроля за безопасностью);
- включение модуля «Педагогика туризма» в программы педагогических вузов;
- развитие школьных туристских клубов и муниципальных программ «Туризм для всех»;
- популяризация образовательного туризма через конкурсы, гранты и социальную рекламу.

Таким образом, педагогика туризма – это полноценная образовательная технология, способная решать самый широкий спектр задач. Она возвращает образованию его исконный смысл – развитие человека в единстве с природой и обществом.

Кроме того, в условиях цифровизации, когда молодые люди часами сидят перед экранами, живой, деятельный, приключенческий опыт становится особенно ценным. Будущее педагогики туризма зависит от того, насколько быстро система образования осознает её потенциал и начнёт инвестировать ресурсы – не только финансовые, но и организационные, кадровые.

Библиографический список

1. Федотова Г. Г., Акамов В. В. Туризм в структуре педагогического образования // Science Time. 2016. № 6 (30). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/turizm-v-strukture-pedagogicheskogo-obrazovaniya (дата обращения: 17.05.2026).

© Саратовцева Н. В., Кашкина А. Е., 2026

СЕКЦИЯ 6. ВОСПИТАНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 387.1

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

EDN CHOCXQ

А. К. Брусенцев
С. В. Лёвин

Студенты, e-mail: andrydoma8@gmail.com, e-mail:stepalevin72@gmail.com, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

A STUDY OF VALUE ATTITUDES AMONG STUDENT YOUTH

A. K. Brusentsev
S. V. Levin

Students, Penza State Technological University, Penza, Russia

Abstract. This article examines the value orientations of first-year university students as a key factor in shaping their professional and civic identity. The study is based on Milton Rokeach's Value Survey methodology.
Keywords: values, students; Rokeach methodology; terminal values; instrumental values; education.

Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью сохранения и укрепления традиционных российских ценностей у студенческой молодёжи. Значимость решения данной проблемы декларируется в содержании указа Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (№ 809 от 09.11.2022 г.). В ряду приоритетных задач провозглашается необходимость развития традиционных ценностей как «нравственных ориентиров, формирующих мировоззрение граждан России» и как «основы российского общества, позволяющей защищать и укреплять суверенитет России» [2].

В этой связи представляется своевременным обращение к проблеме исследования ценностей у студенческой молодёжи в период её профессиональной подготовки в высшей школе. Осмысление разноплановых процессов и явлений социокультурного и технологического порядка на базе традиционных ценностей являются значимым фактором для сохранения общероссийской гражданской идентичности, для эффективного реагирования на новые вызовы в условиях последующей трудовой деятельности.

Анализ литературы по изучаемой проблеме показывает, что вопросы развития ценностей у студенческой молодёжи широко изучаются представителями гуманитарных и общественных наук (А. С. Андрюнина, Л. М. Архангельский, М. В. Дёмин, О. Г. Дробницкий, О. А. Зимовина, К. С. Романова, Г. И. Симонова, И. И. Чанглии др.). Поднимаются актуальные вопросы, связанные с изучением: педагогической аксиологии; ценностей как феномена, отражающего широкий спектр важных в жизни значимостей; ценностных ориентаций студенческой молодёжи; трансформации ценностей и др. Среди исследований вызывают интерес вопросы, связанные с выявлением приоритетов ценностей в студенческой среде. В ходе нашего исследования мы обратились к изучению данной проблемы.

Анализ научной литературы позволил определиться с методикой для диагностики. Исследование проводилось с использованием методики «Ценностные ориентации» Милтона Рокича [1, с. 25–29].

В качестве задачи исследования явилось выявление приоритетов ценностей у студентов первого курса. Исследование проводилось в апреле 2025 г. Опытной базой исследования выступил ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет» (ПензГТУ). Её выбор определяется: а) темой исследования; б) местом обучения исследователей; в) возможностью доступа к участию в организации исследования в образовательной организации. В исследовании были задействованы студенты преимущественно18-летнего возраста, обучающиеся на первом курсе по программам бакалавриата 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» (профили «Экономика и управление», «Информатика и вычислительная техника») в количестве 40 человек.

Предложенный студенческой молодёжи тестовый материал был направлен на выявление приоритетов в ценностях респондентов. Респондентам были предъявлены два списка ценностей (по 18 в каждом) в алфавитном порядке. В списках испытуемый присваивал каждой ценности ранговый номер, а карточки раскладывал по порядку значимости.

Вначале респонденту предъявлялся набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей. Терминальные ценности – это убеждения человека в том, что существует какая-то конечная цель индивидуального существования, которая, с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. В свою очередь, инструментальные ценности – это убеждения в том, что какой-то образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях.

По сути, разведение терминальных и инструментальных ценностей производит уже достаточно традиционное различение ценностей-целей и ценностей-средств. Результаты исследования представлены в таблицах 1 и 2.

Для определения преобладающих и наименее значимых ценностей подсчитано, сколько раз каждая ценность занимала первые 5 мест (высокий приоритет) и последние 5 мест (низкий приоритет).

Результаты тестирования студенческой молодёжи свидетельствуют о том, что доминирующие ценности «Любовь» (80 % среди первых пяти позициях) и «Здоровье» (75 %) занимают лидирующие позиции. Это указывает направленность молодёжи на межличностные отношения и физическое благополучие. Высокий приоритет этих ценностей также может быть обусловлен осознанием их фундаментальной роли в жизни.

Ценности высокого приоритета «Счастливая семейная жизнь» и «Развитие» также занимают значимое место, что говорит о стремлении к созданию крепкой семьи и личностному росту. «Развитие», вероятно, связано с потребностью в адаптации к быстро меняющемуся миру и значимости самосовершенствования.

Таблица 1

Результаты теста на терминальные ценности

Ценность	Первые 5 (частота)	Последние 5 (частота)	Вывод
Любовь	32	1	Доминирующая ценность
Здоровье	30	0	Доминирующая ценность
Счастливая семейная жизнь	25	3	Высокий приоритет
Развитие	20	4	Высокий приоритет
Активная деятельная жизнь	18	6	Средний приоритет
Материально обеспеченная жизнь	17	7	Средний приоритет
Интересная работа	16	7	Средний приоритет
Наличие хороших и верных друзей	15	5	Средний приоритет
Свобода	14	9	Средний приоритет
Уверенность в себе	13	10	Средний приоритет
Жизненная мудрость	12	11	Средний приоритет
Продуктивная жизнь	11	13	Низкий приоритет
Познание	10	15	Низкий приоритет
Удовольствия	9	19	Низкий приоритет
Творчество	8	17	Низкий приоритет
Общественное признание	7	18	Низкий приоритет
Красота природы и искусства	6	21	Ценность слаба выражена
Счастье других	3	26	Ценность наименее значима

Ценности среднего приоритета, включающая группу ценностей «Активная деятельная жизнь», «Материальная обеспеченность», «Интересная работа», «Хорошие друзья», «Свобода», имеет среднюю значимость. Это свидетельствует о балансе между потребностью в самореализации, материальном благополучии, социальных связях и личной свободе.

Ценности низкого и очень низкого приоритета, включающие «Продуктивная жизнь», «Познание», «Удовольствия», «Творчество», «Общественное признание», менее значимы для опрашиваемой студенческой молодежи. Это может указывать на прагматичный подход к жизни, где практические цели преобладают над самосовершенствованием и духовными ценностями (кроме «Познания», которое, вероятно, понимается как формальное образование).

Таблица 2

Результаты теста на инструментальные ценности

Ценность/порядковый номер	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Воспитанность	14	5	7	2	4	2	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0
Ответственность	4	5	2	5	3	1	6	2	2	3	1	1	0	0	1	1	1	0
Образованность	3	3	2	3	2	3	2	3	1	3	2	0	1	2	1	0	1	0
Независимость	3	0	4	1	2	4	2	2	2	2	1	0	1	1	1	2	1	0
Твердая воля	1	1	3	2	2	0	2	1	3	2	1	2	1	1	2	2	1	0
Честность	5	6	2	1	0	1	3	2	3	1	1	1	0	1	0	1	2	1
Исполнительность	0	1	1	2	3	2	2	3	1	1	4	3	3	1	0	0	2	0
Аккуратность	1	3	1	2	3	1	0	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	0
Рационализм	0	2	0	2	2	2	1	1	3	4	1	2	1	3	1	1	0	0
Жизнерадостность	3	3	2	4	2	2	0	2	3	3	1	2	1	0	2	1	1	0
Самоконтроль	0	4	2	1	1	0	4	2	3	2	2	2	1	1	2	1	1	0
Смелость в отстаивании мнения	1	1	1	3	2	0	2	2	1	2	3	2	2	1	2	0	0	0
Чуткость	4	3	0	1	1	3	0	0	0	2	1	2	2	1	2	1	1	0
Терпимость	0	0	0	1	2	2	1	2	1	0	1	2	1	5	2	1	2	2
Широта взглядов	0	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	3	2	2	1	1	0	2
Эффективность в делах	3	0	2	0	1	2	1	3	1	2	0	1	2	1	2	1	1	0
Высокие запросы	1	0	1	0	2	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	3	4	3
Непримиримость к недостаткам	0	1	1	0	1	0	3	1	0	0	1	2	1	1	2	2	3	5

Слабо выраженная ценность «Красота природы и искусства» (52 % в последних позициях) также не является приоритетной, что может указывать на недостаточное внимание к эстетической стороне жизни.

Наименее значимая ценность «Счастье других» (65 % в последних позициях) имеет наименьший приоритет, что может свидетельствовать об индивидуалистических тенденциях или ограниченном представлении о социальной ответственности.

Этот анализ показывает, что молодёжь ориентирована на личное благополучие (любовь, здоровье, семья), но социальные и духовные ценности остаются на периферии.

Анализ также показывает, что доминирующие ценности это – «Честность» (23 балла, 16 %) и «Жизнерадостность» (19 баллов, 13,2 %), они отражают важность моральных качеств и позитивного настроя.

Высокий приоритет также у «Образованности» (20 баллов, 13,9 %) и «Ответственности» (18 баллов, 12,5 %), что связано с профессиональными и социальными аспектами.

Средний приоритет («Активность», «Рационализм», «Самоконтроль», «Смелость» – 6–12 баллов, 4,2 %–8,3 %) указывает на умеренную значимость энергичности, логики и решительности.

Низкий приоритет у «Воспитанности» (0 баллов, 0 %), «Независимости», «Аккуратности», «Терпимости» (0–9 баллов, до 6,3 %), говорит о меньшей практической значимости этих качеств.

Респонденты ценят морально-эмоциональные и интеллектуальные качества, тогда как традиционные нормы (воспитанность, терпимость) менее важны.

Небольшая разница между частотой ценностей в «Первые 5» и «Последние 5» указывает на относительно стабильную оценку этой ценности. Значительное преобладание попадания ценности в «Первые 5» над «Последние 5» (например, «Здоровье») свидетельствует о ее высокой и практически единогласной значимости. Преобладание попадания в «Последние 5» над «Первые 5» (например, «Счастье других») свидетельствует о низкой значимости этой ценности для большинства респондентов.

Полученные результаты тестирования свидетельствует о необходимости в рамках воспитательного процесса в высшей школе разработать программу для студенческой молодёжи, посредством которой они:

1. Приобретут недостающие знания о соотношении в ценностно-смысловой сфере терминальных ценностей: «Творчество» – «Активная деятельная жизнь»; «Интересная работа» – «Продуктивная жизнь» – «Уверенность в себе» – «Общественное признание» – «Материальная обеспеченность» и «Свобода»; «Хорошие друзья» – «Счастье других»; «Познание» – «Красота природы и искусства»; «Жизненная мудрость» – «Познание».

2. Освоят инструментальные ценности, направленные на развитие воспитанности, образованности, ответственности, рационализма и самоконтроля, твердой воли, честности, широты взглядов, рационализма, эффективности в делах и др.

Эффективными формами воспитательной работы со студентами могут стать: баркемп; реальная и виртуальная экскурсия; выставка-презентация; кворкинг; мастер-класс; мастерская; селфи-тур; фестиваль молодёжных инициатив; фокус-группы; уроки красоты, мужества, ответственности, готовности оказать помощь и другие. Также важно организовать регулярное посещение выставок, музеев, театральных постановок и концертов.

Наряду с программой, включающей содержательно-операционный компонент, считаем необходимым разработать индивидуальные программы воспитания с учетом возраста и образования студентов.

Библиографический список

1. Методика «Ценностные ориентации» Рокича // Психологические тесты : в 2 т. / под ред. А. А. Карелина. – Т. 1. – Москва, 2000. – С. 25–29.
2. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 // Официальный сайт Президента России. – URL: (дата обращения 20.05.2026).

© Брусенцев А. К., Лёвин С. В., 2026

УДК 378.1

СТУДЕНЧЕСКАЯ СЕМЬЯ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

EDN BZLXLI

О. А. Вагаева *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0003-0161-746X, e-mail: yurmashevj@inbox.ru,*
С. М. Серова *студенты,*
М. А. Карпухина *Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

STUDENT FAMILY AS A SOCIAL PHENOMENON

O. A. Vagaeva *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
S. M. Serova *Students,*
M. A. Karpukhina *Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The authors analyze the challenges faced by young families in contemporary Russia, including financial difficulties and a lack of awareness about available support measures. They also emphasize the role of state and university assistance in strengthening family foundations and addressing demographic challenges.
Keywords: student family; spiritual and moral values; mutual respect; trust; state support; traditional family values; demography.

Во все времена семья выступала не только институтом социализации, но и духовно-нравственным ориентиром для личности. Создание семьи важный этап в жизни человека, но в современном мире молодежь все чаще либо совсем отказывается от создания семьи и рождения детей, либо откладывает это на долгое время. И с точки зрения государства, и с точки зрения человека такой подход не всегда является правильным. Создание семьи в студенчестве – это не отказ от свободы, а осознанный выбор. Университет предоставляет уникальную среду, где молодые люди, объединенные общими интересами и целями, могут вырастить крепкие и здоровые отношения. В рамках ВЦИОМ в конце 2024 года был проведен опрос, результаты которого показали, что «более 50 % наших студентов считают создание крепкой семьи главной задачей, 44 % респондентов убеждены, что дети – это смысл жизни [1].

Среди студентов ПензГТУ был проведён опрос в количестве 65 человек с целью выявления их отношения к семье и семейным ценностям. Для большинства опрошенных (68 %) понятие «студенческая семья» – это, в первую очередь, дружеская компания и поддержка. Более половины респондентов (52 %) признались, что их союз начался с общих интересов, а не с «любви с первого взгляда» (33 %). Главными ценностями респонденты называют взаимное уважение (77 %) и доверие (73 %), оставляя «любви» лишь почетное третье место. Испытанием на прочность становятся «неоправданные ожидания» (50 %), что говорит о высоких требованиях к партнёрству. В результате 91 % опрошенных определяют семью именно как «источник поддержки».

Одним из факторов отсутствия мотивации к созданию семьи в студенческом возрасте выступают финансовые ограничения. Молодые люди ставят получение образования выше решения жилищных и финансовых вопросов семьи. Однако полноценная семья – это не только союз двух людей, но и появление детей, что важно для поддержания демографии и традиционных ценностей. Новые инициативы, та-

кие как повышенное пособие по беременности, создание инфраструктуры для детей при вузах получают положительную оценку среди студентов.

Студенческие семьи в ПензГТУ могут рассчитывать на комплексную поддержку: материальную помощь при заключении брака и рождении детей, семейные комнаты в общежитии, возможность перевода на бюджетное отделение, индивидуальный график обучения, психологическую и юридическую помощь, а также организацию досуга для детей. С недавних пор в вузе появилась комната матери и ребёнка – специальное пространство, оборудованное для комфортного пребывания студенток с детьми во время учебного процесса. Это важный шаг в поддержке студенческих семей, позволяющий совмещать учёбу, уход за ребёнком и участие в университетской жизни без необходимости выбирать между образованием и материнством. Государственная и университетская поддержка создают прочную основу для формирования студенческих семей. Предоставление материальной помощи, жилищных льгот, гибкого учебного графика и сопровождения доказывает: создание семьи в студенческие годы не является препятствием для получения образования. Современные меры позволяют не откладывать важные жизненные этапы, успешно сочетая личное развитие и семейные отношения.

Считаем, что студенческая семья – это уникальный феномен, сочетающий прагматические основы и духовно-нравственные ценности. Студенческая семья – перспективная форма социально-демографического развития, гармонично сочетающая личные устремления молодёжи и государственные интересы в укреплении традиционных семейных ценностей и решении демографических задач России.

Библиографический список

1. В России официально утвердили статус студенческой семьи // ТАСС. – 2025. – 29 ноября. – URL: https://tass.ru/obschestvo/23273493 (дата обращения: 01.12.2025).
2. Телина, И. А. Нравственные основы формирования студенческой семьи в современной России / И. А. Телина // Проблемы современного образования. – 2023. – № 3. – С. 202–215.

© Вагаева О. А., Серова С. М., Карпухина М. А., 2026

УДК 37.01

ПРОФЕССИОНОГРАММА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ТОРГОВОЙ ИНДУСТРИИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

EDN CAAOXN

М. А. Вишникина

Аспирант,
ORCID 0009-0008-5327-1214,
e-mail: vam1917@yandex.ru,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

THE PROFESSIONOGRAM OF A FUTURE SPECIALIST IN THE RETAIL INDUSTRY AS A BASIS FOR THE FORMATION OF SPEECH COMMUNICATION

M. A. Vishnikina

Postgraduate Student,
Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract. The article discusses the professionogram of a specialist in the trade industry as a basis for the formation of speech communication among future specialists. The main professional, communicative, and personal qualities necessary for effective work in the trade industry are identified. Special attention is given to the development of speech skills, business communication, and communicative techniques in the process of professional training. The article substantiates the need for the use of modern educational technologies that contribute to the development of professional communication and improve the quality of training for specialists in the trade industry.
Keywords: professionogram; speech communication; trade industry specialist; professional training.

Для эффективного формирования речевой коммуникации будущих специалистов индустрии торговли необходимо разработать инновационные пути оптимизации образовательного процесса. В этой связи необходимо рассмотреть профессионально-важные и личностные качества, систематизированные в виде профессионограммы специалиста.

Профессионограмма будущего специалиста индустрии торговли должна отражать современные требования к профессиональным навыкам и речевой коммуникации. Особое значение имеют навыки речевого взаимодействия, эффективного делового общения и психологической гибкости, необходимые для успешных продаж и клиентоориентированного сервиса [1]. На основании этого в таблице 1 представим профессионаграмму специалиста торговой индустрии.

Профессионограмма специалиста торговой индустрии позволяет комплексно определить требования к подготовке будущих специалистов и выделить ключевые направления формирования их речевой коммуникации. Представленные в таблице характеристики свидетельствуют о том, что современный специалист торговли должен обладать не только профессиональными знаниями и практическими навыками, но и высоким уровнем коммуникативной культуры, способностью эффективно взаимодействовать с клиентами, коллегами и партнерами.

Таблица 1

Профессионаграмма специалиста торговой индустрии

Критерии оценки	Характеристики и требования
Профессиональные знания	– Углубленные знания товароведения и экспертизы товаров – Маркетинговые технологии и инструменты продвижения – Нормативно-правовая база торговой деятельности – Основы экономики и бухгалтерского учета – Психология продаж и обслуживания – Цифровые технологии в ритейле
Рабочие компетенции	– Работа с POS-терминалами и CRM-системами – Современные технологии мерчандайзинга – Управление товарными запасами – Проведение промо-акций – Анализ продаж и прогнозирование
Речевые навыки	– Четкая дикция и правильная артикуляция – Владение техниками постановки голоса – Навыки публичных выступлений – Культура речи (грамотность, отсутствие слов-паразитов) – Профессиональная риторика
Коммуникативные техники	– Активное слушание и эмпатическое реагирование – Техники вербализации и задавания вопросов – Методы управления диалогом – Приемы неконфликтного общения – Навыки установления контакта (раппорт)
Деловое общение	– Ведение деловой переписки – Телефонные переговоры и онлайн-консультации – Проведение деловых встреч – Составление коммерческих предложений – Ведение документации
Продажные техники	– Техники персональных и VIP-продаж – Методы кросс- и апселл-продаж – Обработка возражений клиентов – Скрипты продаж для разных ситуаций – Техники завершения сделки
Невербальная коммуникация	– Управление мимикой и жестами – Правильный зрительный контакт – Проксемика (рабочая дистанция) – Одежда и внешний вид – Чтение невербальных сигналов

Психологические качества	– Эмоциональный интеллект – Стрессоустойчивость – Коммуникабельность – Эмпатия и тактичность – Позитивное мышление
Социальные компетенции	– Командная работа и лидерство – Клиентоориентированность – Межкультурная компетентность – Деловой этикет – Навыки нетворкинга
Личностные характеристики	– Ответственность и дисциплинированность – Проактивность и инициативность – Обучаемость – Этика и лояльность – Креативность

Особую роль в структуре профессиональной подготовки играют речевые навыки и коммуникативные техники [2], поскольку именно они обеспечивают успешность профессионального взаимодействия в сфере торговли. Они позволяют обеспечивать способность специалиста адаптироваться к быстро меняющимся условиям торговой среды, эффективно взаимодействовать с различными категориями клиентов и поддерживать высокий уровень профессиональной культуры [3].

Таким образом, профессионограмма специалиста торговой индустрии выступает важным инструментом определения содержания профессиональной подготовки и формирования речевой коммуникации будущих специалистов. Ее использование в образовательном процессе позволяет обеспечить комплексное развитие, необходимых для успешной деятельности в современной торговой индустрии.

Библиографический список

1. Годизова, А. К. Развитие культуры речи как актуальная проблема русского языка / А. К. Годизова, Ф. А. Майрамукаева // Современные технологии в образовании. – 2023. – № 23-1. – С. 74–79.
2. Солдатова, О. Б. Правовые дебаты как средство развития культуры речи обучающегося / О. Б. Солдатова // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. – 2021. – Т. 6. – № 2 (12). – С. 359–362.
3. Трегубчак, А. В. Самостоятельная работа на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» как фактор развития проактивности обучающихся / А. В. Трегубчак // Русская филология и национальная культура. – 2022. – № 4 (5). – С. 65–73.

© Вишникина М. А., 2026

УДК 378

МИФ О ПОКОЛЕНИЯХ: КАК СТЕРЕОТИПЫ РАЗРУШАЮТ ВЗАИМОПОНИМАНИЕ

EDN VCESTG

М. В. Корчагина *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID0000-0002-2441-5505, e-mail: Korchagina.MV@yandex.ru,*

К. А. Кирсанова *студентка, e-mail: makeevskayaxenia@yandex.ru, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

THE MYTH OF GENERATIONS: HOW STEREOTYPES UNDERMINE MUTUAL UNDERSTANDING

M. V. Korchagina *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

K. A. Kirsanova *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article examines the concept of generational identity as a social construct and critically analyzes the widespread theory of generations. It argues that popular generational labels such as "Millennials" and "Generation Z" are not objective categories but socially constructed stereotypes reinforced by media, marketing, and public discourse. The paper demonstrates that the emphasis on generational differences oversimplifies social reality, contributes to intergenerational fragmentation, and diverts attention from structural factors underlying social inequalities, including labor market conditions, housing accessibility, and educational systems.

Keywords: generation theory; generational identity; generational stereotypes; social constructionism; intergenerational relations; institutional approach; media discourse; social inequality; education; critical thinking.

В современном обществе дискурс о «поколениях» (миллениалы, зумеры и др.) всё чаще используется как способ объяснения социальных различий. Однако такие ярлыки не только описывают, но и упрощают реальность, закрепляя стереотипы и противопоставляя возрастные группы друг другу. В результате поколенческая идентичность начинает выступать инструментом социальной фрагментации, усиливая конфликты и снижая взаимопонимание между поколениями. Поколенческая идентичность – это не что-то «естественное», что автоматически возникает из года рождения. Она формируется в обществе: через медиа, научные тексты, маркетинг и повседневное общение. Люди сами создают и распространяют представления о том, какими «должны быть» разные поколения [3].

Одним из первых, кто системно подошёл к этой теме, был немецкий социолог Карл Мангейм. В своей работе 1928 года он предложил рассматривать поколение не просто как возрастную группу, а как людей, переживших одни и те же исторические события в период формирования личности. Позже интерес к поколениям усилился во второй половине XX века, особенно в контексте анализа социальных изменений. Однако настоящий «бум» произошёл в 1990-е годы благодаря работам Уильям Штраус и Нил Хау. Они предложили популярную циклическую теорию, согласно которой поколения сменяют друг друга по определённым моделям и повторяющимся историческим сценариям. Именно они ввели в широкий оборот такие категории, как «миллениалы». Со временем теория поколений вышла за

пределы академической среды и стала активно использоваться в бизнесе, медиа и популярной культуре. Если для Карл Мангейм поколение было сложной социальной категорией, связанной с историческим опытом, то в более поздних интерпретациях, особенно после работ Уильям Штраус и Нил Хау, эта концепция начала упрощаться и адаптироваться под практические задачи.

В результате формируется медиа дискурс, в котором различия между поколениями гиперболизируются и подаются как принципиальные и непреодолимые. Это способствует закреплению символических границ: представители разных возрастных групп начинают воспринимать друг друга через призму упрощённых ярлыков, а не реального опыта и взаимодействия [2]. На этом фоне становится заметно, что акцент на поколенческих различиях всё чаще подменяет обсуждение реальных структурных проблем.

В сфере образования также прослеживается подобный сдвиг. Трудности адаптации образовательных систем к новым условиям (цифровизация, рост неравенства в доступе к качественному обучению, изменение требований рынка труда) часто интерпретируются через различия в «стиле мышления» поколений: одни якобы «не умеют учиться по-новому», другие – «не воспринимают традиционные методы». Это снова переводит внимание с институциональных проблем на характеристики самих людей. Поколенческий дискурс выполняет не только разделяющую, но и отвлекающую функцию. Он упрощает сложные социальные процессы до уровня межгруппового конфликта, создавая иллюзию понятного объяснения, но одновременно скрывая реальные причины неравенства и затрудняя поиск системных решений.

Современная педагогика часто сталкивается с соблазном объяснять сложности обучения или различия между учащимися через призму «поколенческих» теорий – *миллениалы*, *зумеры* и т. д. Однако такой подход не только упрощает реальность, но и может приводить к ошибкам в образовательной практике. Вот ключевые рекомендации для построения более эффективной и справедливой системы образования [1].

Отказ от стереотипов о поколениях. Не следует делить студентов на «миллениалов», «зумеров» и другие группы, приписывая им якобы универсальные черты. Научные исследования показывают, что различия между отдельными людьми внутри одного поколения зачастую больше, чем между представителями разных поколений. Использование таких ярлыков может привести к предвзятости и снижению качества образования.

Фокус на институциональных условиях. Важно сместить акцент с поиска «разницы в мышлении» между поколениями на анализ и улучшение институциональных условий: образовательных программ, методов преподавания, организации учебного процесса, доступности ресурсов.

Развитие межпоколенческого сотрудничества. В учебных заведениях необходимо создавать условия для сотрудничества между учащимися разных возрастов и поколений. Совместные проекты, наставничество, обмен опытом способствуют развитию уважения, взаимопонимания и формированию навыков командной работы.

Обучение педагогов критическому мышлению. Педагогам следует предоставлять возможности для обучения критическому анализу поколенческих теорий.

Снижение социальной фрагментации требует не борьбы с «привычками зумеров» или «ценностями бумеров», а отказа от упрощающих ярлыков и перехода к анализу конкретных институциональных ограничений, которые в равной степени затрагивают людей любого возраста, но в разных формах. Только тогда мы сможем увидеть в разных поколениях не противников, а союзников, столкнувшихся с разными проявлениями одной и той же системы.

Библиографический список

1. Мангейм К. Проблема поколений // Новое литературное обозрение. 1998. № 30. (русский перевод классической статьи 1928 г.).
2. Mannheim K. Essays on the Sociology of Knowledge. London : Routledge & Kegan Paul, 1952. 336 p. (The Problem of Generations. P. 276–322).
3. Strauss W., Howe N. Generations: The History of America's Future, 1584–2069. New York : William Morrow and Company, 1991. 538 p.

© Корчагина М. В., Кирсанова К. А., 2026

УДК 377

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ СПО

EDN OQYBUJ

Н. В. Малышева *Кандидат исторических наук, доцент, ORCID 0000-0002-1641-529X, e-mail: mnv092008@yandex.ru,*

В. В. Козина *магистрантка, e-mail: viktoriakozina31582@gmail.com, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

THE ROLE OF SOCIAL MEDIA IN THE CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION OF VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS

N. V. Malysheva *Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,*

V. V. Kozina *Master's Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. This article examines the role of social networks and their influence on the civic-patriotic education of secondary vocational education students.

Keywords: social media; student; teacher; patriotic education.

Социальные сети стали неотъемлемой частью жизни современного студента. Согласно последним данным ВЦИОМ (Всероссийский центр изучения общественного мнения) в течение дня российская молодежь сидит в различных социальных сетях около 9 часов, получая информацию, формируя ценностные ориентиры и модели поведения именно через этот ресурс. Длительное пребывание в интернете современной молодежи можно объяснить не только привычностью Интернета с детских лет и сложившейся определенной зависимостью от сетей, но и вынужденным переходом вузов, колледжей и школ в 2020 г. на дистанционный формат обучения с использованием интернет-технологий [2].

Вопросы гражданско-патриотического воспитания студентов с каждым годом приобретают особую значимость. Система среднего профессионального образования занимает важное место в формировании не только квалифицированных кадров, но и ответственных граждан, способных осознавать свою причастность к судьбе страны, уважать её историю, культуру и трудовые традиции [4]. Однако традиционные методы воспитания (лекции, классные часы, патриотические акции) часто сталкиваются с низкой вовлечённостью студентов, чья повседневная коммуникация всё больше перемещается в цифровую среду. Задача педагога сегодня – не противопоставлять цифровую среду классическому воспитанию, а органично интегрироваться в неё, превратив соцсети из источника рисков в эффективный инструмент формирования гражданской идентичности.

Гражданско-патриотическое воспитание – системный процесс формирования гражданской ответственности, любви к Родине и готовности к служению [5]. Роль социальных сетей в гражданско-патриотическом воспитании студентов обусловлена несколькими факторами. Во-первых, студенты колледжей – это моло-

дые люди, которые уже выбирают конкретную профессию, часто связанную с рабочими специальностями, и их патриотизм проявляется не столько в абстрактных лозунгах, сколько в гордости за свою профессию, свой регион, свой трудовой коллектив. Социальные сети позволяют транслировать эти ценности через наглядные примеры, видеоистории успеха, диалог со сверстниками и наставниками. Во-вторых, соцсети дают возможность оперативно реагировать на информационные вызовы, противодействовать фейкам и деструктивному контенту, формируя у студентов навыки критического мышления и активной гражданской позиции. В-третьих, грамотно выстроенное присутствие в социальных сетях превращает патриотическое воспитание из формально-обязательного мероприятия в живой, интерактивный и личностно значимый процесс.

Чтобы воспитание было эффективным, необходимо находиться именно там, где студент проводит большее количество времени. Самые популярные и востребованные социальные сети стали: «ВКонтакте», «Telegram», «Rutube». Каждая из этих платформ обладает специфическими возможностями и ограничениями, которые важно учитывать при планировании воспитательной работы. В условиях цифровизации общества и ускорения информационных потоков требуются новые форматы, способные увлечь и дать глубокие знания о малой родине, такие как:

1. Интерактивные и диалоговые форматы. Современные студенты не воспринимают линейную трансляцию знаний. Им нужен диалог. Этому требованию отвечают онлайн-викторины и квизы по истории, праву, географии России, проводимые в соцсетях с мгновенным подведением итогов. Популярны также челленджи и флешмобы, транслирующие уважение к профессии, к старшему поколению или к государственным символам. Набирают обороты прямые эфиры с интересными спикерами – ветеранами труда, участниками СВО, почётными выпускниками, – где студент может задать вопрос в режиме реального времени. Эффективны и рубрики обратной связи: «Задай вопрос ветерану», «Что для тебя значит Родина?», лучшие ответы которых затем публикуются в виде коллажей или видеонарезок. Важно внедрять алгоритмы подачи контента, формирующего ценности (патриотизм, взаимопомощь, здоровый образ жизни), в форматах, привычных для них (короткие видео, мемы, опросы).

2. Геймификация и проектная деятельность. В настоящее время геймификация довольна часто используется в образовании, в качестве упрощения сложных тем, делая их более увлекательными и помогая мотивировать студентов, путем вовлечения их в предмет [3]. Это могут быть исторические квесты, проводимые через Telegram-ботов, где студенты, отвечая на вопросы, «проходят» маршрутами боевой славы. Особое место занимают хакатоны по созданию цифровых патриотических проектов. Пример – создание самими студентами цифровых виртуальных маршрутов по местам боевой и трудовой славы, что позволяет сочетать исследовательскую работу, проектные навыки и командный дух. А «оживающие» фотографии с QR-кодами, ведущими на аудио- или видеовоспоминания, превращают патриотические мероприятия из формальных в эмоционально насыщенные.

3. Визуальный сторителлинг и контентные серии. Это способ подачи информации через визуальные образы и сюжеты. Студенты лучше всего воспринимают непротиворечивые, регулярно выходящие серии постов или видео с постоянными рубриками: «Герои нашего колледжа», «История одного завода», «Лица Победы». Такой подход создаёт у аудитории привычку следить за обновлениями и формирует устойчивый интерес. Короткие видеоинтервью с выпускниками, работающими на ключевых предприятиях реги-

она, не только воспитывают гордость за профессиональный выбор, но и служат наглядной профориентацией [1].

Чтобы рассмотренные методы приносили результат, необходимо соблюдать несколько сквозных принципов. Во-первых, системность и регулярность: разовые акции эффекта не дают, нужна постоянная лента постов и активность в сообществах. Во-вторых, визуальная привлекательность: дизайн поста, качество фото и видео критически важны для удержания внимания. В-третьих, честность и искренность: молодёжь мгновенно распознаёт фальшь и казёнщину. В-четвёртых, связь с профессиональной деятельностью: патриотизм студента СПО должен быть привязан к его будущей работе, иначе он остаётся абстрактным. И наконец, понимание того, что соцсети – не замена, а мощное дополнение к традиционным формам воспитания.

Не менее важен проект «Герои СПО», направленный на поддержку студентов системы среднего профессионального образования – участников специальной военной операции. В его рамках студенты колледжей собирают гуманитарную помощь, поддерживают связь с бойцами и проводят просветительскую работу по противодействию фейкам среди молодёжи. А социальная акция от канала ТНТ «Почта поколений», в рамках которой студенты писали письма ветеранам Великой Отечественной войны, наглядно демонстрирует, как соцсети могут быть не просто инструментом информирования, а мостом живого человеческого общения между поколениями. Например, в Чугуевском колледже сельского хозяйства и сервиса (с.Чугуевка, Приморский край) был реализован проект «Добро открыто для солдата», в рамках которого студенты-художники создавали интерактивные почтовые открытки с портретами бойцов для участников СВО, что наглядно демонстрирует тезис о связи патриотизма с конкретным профессиональным действием.

Таким образом, социальные сети представляют собой не просто канал информирования, а многофункциональную среду воспитания, способную охватить студента в привычной для него цифровой обстановке. Осознанный выбор платформ, владение современными форматами и опора на практико-ориентированные, диалоговые методы позволяют трансформировать патриотическое воспитание из формальной обязанности в естественную, живую и личностно значимую часть студенческой жизни.

Библиографический список

1. Анализ влияния социальных сетей на современных подростков [Электронный ресурс] // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-vliyaniya-sotsialnyh-setey-na-sovremennyh-podrostkov/viewer (Дата обращения: 15.05.2026).
2. Едронова В. Н. Молодежь и Интернет: статистика 2020 г. // Экономический анализ: теория и практика. – 2021. – Т. 20, № 3. – С. 455–473.
3. Зоткина А. А., Сергеева С. В. Геймификация: механизм реализации игры как эффективного средства обучения // Современные информационные технологии. – 2022. – № 35. – С. 96–99.
4. Использование социальных сетей для патриотического воспитания студенческой молодежи [Электронный ресурс] // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sotsialnyh-setey-dlya-patrioticheskogo-vospitaniya-studencheskoy-molodezhi/viewer (Дата обращения: 15.05.2026).
5. Шилова В. С., Гордеев К. С., Жидков А. А., Федосеева Л. А., Илюшина Е. С., Дубровин Н. А. Гражданско-патриотическое воспитание школьников // Гуманитарные научные исследования. – 2021. – № 5 (117).

© Малышева Н. В., Козина В. В., 2026

УДК 379.85

МОТИВАЦИЯ УЧАСТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

EDN RJRQVG

Н. Е. Мокиевская *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5381-349X, e-mail: nadmoki@yandex.ru,*
А. С. Юкова *студенты,*
А. А. Уморина *Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

MOTIVATION OF SCHOOLCHILDREN TO PARTICIPATE IN EDUCATIONAL EVENTS OF TOURIST AND LOCAL HISTORY ORIENTATION

N. E. Mokievskaya *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
A. S. Yukova *Students,*
A. A. Umorina *Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article examines the low motivation of schoolchildren for organised tourist and local history activities. A survey of 20 students (specialised tourist class) and 10 teachers in Penza revealed a key paradox: students reject not the activity itself, but its organised form with excessive control, reporting, and lack of freedom.
Keywords: motivation of schoolchildren; tourist and local history activities; educational events; external control; self-determination; travel game; Penza.

Туристско-краеведческая деятельность традиционно считается одним из самых эффективных средств воспитания школьников. Однако существует парадокс: чем больше педагоги и администрация настаивают на участии, тем ниже оказывается реальная мотивация школьников. Актуальность исследования продиктована тем, что школы тратят значительные ресурсы на организацию туристско-краеведческих мероприятий, но часто не получают ожидаемого отклика от учащихся.

Краеведческая работа выступает как форма «воспитания практикой», где знания о родном крае присваиваются через личный опыт [1]. Кроме того, феномен снижения мотивации при внешнем давлении находит объяснение в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана: внешний контроль подавляет внутреннюю мотивацию, подрывая потребности в автономии, компетентности и связанности с другими [2].

С целью выявления реальных мотивов участия, барьеров и разрыва в восприятии между детьми и взрослыми был проведён опрос среди учащихся 10-го туристического класса и педагогов МБОУ СОШ № 12 города Пензы (единственной школы с туристическим уклоном). Выборка включала 20 школьников в возрасте 16–17 лет и 10 педагогов.

На вопрос о частоте участия в туристско-краеведческих мероприятиях среди учащихся ответы распределились следующим образом: «Регулярно» – 15 %, «Нерегулярно или только по принуждению» – 50 %, «Не участвую» – 35 %. Таким образом, только каждый шестой школьник участвует в мероприятиях осознанно и с интересом. Даже в профильном туристическом классе мотивация остаётся низкой.

При ответе о мотивах десятиклассники выделили: желание увидеть новые места, провести время с друзьями, активный отдых. Познавательный мотив (узнать исто-

рию края) в профильном классе выражен сильнее, чем в общеобразовательных группах, однако не является доминирующим.

Главными барьерами для участия школьники назвали: много правил и запретов, скучную программу, мало свободы выбора, много отчётности. Школьники отказываются не от самой туристско-краеведческой деятельности, а от её «организованной» формы, где доминирует жёсткий контроль и обязательная отчётность. В профильном классе именно отчётность становится ключевым барьером.

На вопрос о желаемых изменениях десятиклассники ответили: больше свободы, меньше отчётности, квесты и игры вместо лекций, современное снаряжение.

Опрошенные педагоги назвали главными проблемами: загруженность детей учёбой и кружками (70 %), цифровую зависимость детей (60 %), отсутствие финансирования (50 %), непонимание пользы со стороны родителей (40 %). Педагоги чаще ссылаются на внешние обстоятельства, тогда как дети указывают на внутренние барьеры.

Разрыв в восприятии очевиден: школьники говорят «мне нравится ходить в походы, но не так, как в школе» и указывают на скуку, однообразие, отсутствие свободы, избыток правил и отчётности. Педагоги же ссылаются на внешние обстоятельства: загруженность, гаджеты, финансирование, непонимание родителей.

45 % респондентов считают, что без изменений интерес к мероприятиям снизится. Только 35 % верят в рост интереса при условии модернизации.

На основе выявленных запросов школьников (свобода выбора, минимизация отчётности, игровой формат, роль педагога как фасилитатора) было разработано и проведено воспитательное мероприятие «Пензенская область: архитектурный код на карте». Формат – игра-путешествие, включавшая групповую работу с контурными картами, идентификацию памятников по визуальным образам, викторину, создание коллективной авторской карты.

Смена формата подтвердила предположения: игровая механика, минимизация отчётности, групповая работа, педагог-фасилитатор позволяют повысить вовлечённость школьников и усилить их познавательные мотивы. Ключевым условием эффективности воспитательных мероприятий туристско-краеведческой направленности является не углубление содержания, а изменение способа его подачи. Игровая механика выступает не заменой системной воспитательной работы, а инструментом снятия первичного барьера, за которым уже выстраивается содержательная деятельность.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что мотивация школьников к участию в воспитательных мероприятиях туристско-краеведческой направленности имеет сложную, многофакторную природу [1]. Даже в профильном туристском классе мотивация остаётся низкой (регулярное участие – только 15 %), если мероприятия строятся на принуждении, избыточной отчётности и отсутствии свободы выбора. Главный барьер – не внешняя загруженность, а внутреннее неприятие формального контроля [3]. Педагоги и дети демонстрируют устойчивый разрыв в восприятии причин проблемы.

Туристско-краеведческая деятельность сохранит и усилит своё воспитательное значение только в том случае, если перестанет быть «обязаловкой» и станет по-настоящему увлекательным, добровольным приключением для школьников.

Библиографический список

1. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2020. – 352 с.
2. Деси, Э. Самодетерминация и внутренняя мотивация / Э. Деси, Р. Райан. – СПб.: Питер, 2019. – 288 с.
3. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2021. – 368 с.

© Мокиевская Н. Е., Юкова А. С., Уморина А. А., 2026

УДК 37.06

УРОВЕНЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

EDN ZODSKU

Ю. А. Кулагина *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-8892-0367, e-mail: kulagina_yu.a@mail.ru,*

А. С. Епишова *студентка,*

Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

THE LEVEL OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF COLLEGE STUDENTS: RESEARCH RESULTS

Yu. A. Kulagina *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

A. S. Epishova *Student,*

Penza State Technological University, Penza, Russia

Abstract. The article presents the results of a study of the level of spiritual and moral education among secondary vocational education students.

Keywords: spiritual and moral education; spiritual and moral qualities; young people.

В последние годы наблюдается снижение уровня духовно-нравственных качеств у молодежи, что вызывает тревогу у педагогов и психологов. Современное общество переживает глубокую трансформацию ценностных ориентиров, что особенно остро проявляется среди молодёжи. Глобализация, цифровизация, влияние социальных сетей и кризис традиционных институтов социализации привели к смешению акцентов в духовно-нравственной сфере. Поэтому актуальность духовно-нравственного воспитания в современной системе СПО обусловлена необходимостью для становления личности специалиста, его социально-этических взглядов и профессиональной ответственности.

В психолого-педагогической литературе существует много подходов к определению понятия «духовно-нравственное воспитание». В работах И. В. Метлик духовно-нравственное воспитание трактуется как «организованная и целенаправленная деятельность преподавателей, родителей, направленная на формирование высших нравственных ценностей у школьников, а также качеств патриота и защитника Родины» [3].

Крестовский А. В., Беловолов В. А. под духовно-нравственным воспитанием понимают «деятельность, направленную на формирование духовного мира человека, обеспечивающую гармонию человека с внутренним миром, природой, социумом, поиск смысла жизни и своего места в ней, определение критериев добра и зла, оценку по ним людей и событий, формирование мотивов поведения в согласии с общечеловеческими принципами нравственности» [1].

Маковецкая Ю. Г. указывает, что «духовно-нравственное воспитание – усвоение ценностей духовной культуры, путем развития духовно-нравственной личности через приобретение ценностей истории народа» [2].

Так, анализ научной литературы показал, что многие исследователи утвержда-

ют, что у студентов наблюдается низкий уровень духовно-нравственного воспитания. Чтобы проверить действительность заявленной проблемы, было проведено исследование среди студентов колледжа с 1–4 курсы обучения. Всего в исследовании приняли участие 87 человек.

Цель исследования: выявление уровня сформированности духовно-нравственного воспитания у студентов колледжа. В ходе исследования студентам предлагалось ответить на 30 вопросов.

Так, в ходе проведенного исследования, были получены следующие результаты. В самом начале исследования студентам было предложено дать определение основным духовно-нравственным понятиям. Результаты исследования показали, что студенты не понимают смысл большей части понятий. Это говорит о низком уровне духовно-нравственных качеств. Особо хорошо разбираются в понятиях «Мудрость», «Добро», «Зло», «Счастье», «Дружба», «Вина» и мало понимают что такое «Совесть», «Душа», «Любовь», «Гордыня», «Свобода», «Милосердие», «Долг», «Честь».

Далее в анкете предлагались вопросы, которые позволяют оценить степень согласия или несогласия с определённым утверждением. При ответе на утверждение «Я часто бываю добрым со сверстниками и взрослыми», большинство респондентов (64,9%) ответили «Полностью согласен». На следующее утверждение «Мне кажется, что нужно уметь прощать людям их отрицательные поступки» большинство респондентов (43,2 %) ответили «Больше согласен, чем не согласен», однако 18,9 % респондентов ответили «Немного не согласен». При ответе на утверждение «Я думаю, что можно позволить себе выругаться на несправедливое замечание в мой адрес» ответы респондентов разделились почти равным образом: 29,7 % респондентов ответили «Немного не согласен», 21,6 % ответили «Больше согласен, чем не согласен» и в равной степени (по 24,3 %) респонденты ответили «Полностью согласен» и «Совсем не согласен». Можно сделать вывод, что респонденты демонстрируют высокую приверженность ценностям доброты и прощения, но в ситуациях, требующих эмоциональной саморегуляции, мнения расходятся.

При ответе на вопрос «Представьте, что у вас есть волшебная палочка и список десяти желаний, выбрать из которых можно только пять. Что вы выберете?» большинство респондентов ответили «Мне важно здоровье родителей», «Иметь верного друга», «Иметь много денег».

Также наиболее актуальными ответами были «Быть человеком, которого любят» и в равной степени «Иметь доброе сердце» и «Уметь сочувствовать и помогать другим людям».

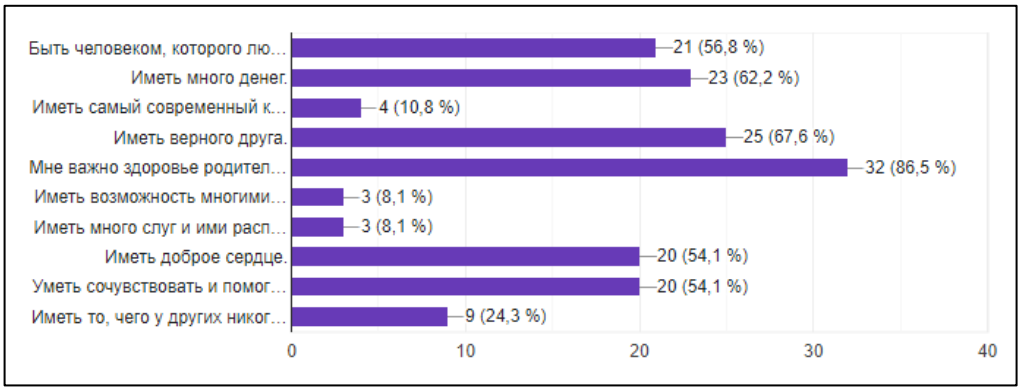


Рис. 1. **Список желаний**

В заключении студентам был задан вопрос «Какие жизненные ценности для вас важны? Определите 5 наиболее важных для вас». Так, 91,9 % студентов выбрали «Семья», 75,7 % – «Здоровье», 62,2 % – «Любовь и любимый человек». Также наиболее актуальными ответами были «Мир на земле» (51,4 %), «Родители» (48,6 %), «Дружба» (45,9 %).

Однако такие жизненные ценности, как «Культура», «Патриотизм», «Честь», «Совесть», «Быть нужным», оказались самыми не важными жизненными ценностями из предложенных нами.

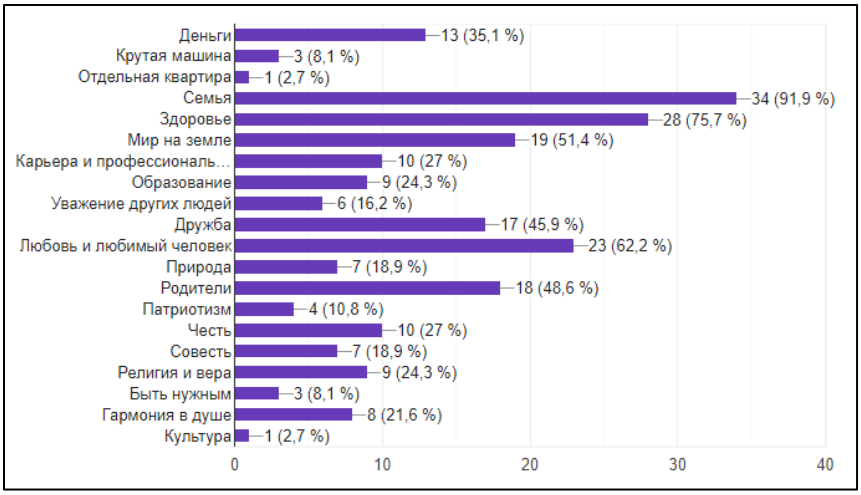


Рис. 2. **Наиболее важные жизненные ценности**

Таким образом, исходя из полученных результатов исследования, можно сделать вывод о том, что у большей части из опрашиваемых студентов сформированы духовно-нравственные качества. Однако, по данным исследования, можно сделать вывод о том, что общественные и морально-этические идеалы пока не являются для них ведущими ориентирами.

Результаты исследования подтверждают наличие проблемы по формированию духовно-нравственного воспитания у студентов, поэтому тема исследования является актуальной на сегодняшний день и требует практических решений.

Библиографический список

1. Крестовский А. В., Беловолов В. А. Духовно-нравственное воспитание как социально-педагогический феномен // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 3. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennoe-vospitanie-kak-sotsialno-pedagogicheskiy-fenomen-1 (дата обращения: 10.05.2026).
2. Маковецкая Ю. Г., Петухова Г. В., Петухов С. Ю. Духовно-нравственные ценности – необходимое условие развития личности школьника // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2024. № 08 (97). – Режим доступа: https://scipress.ru/pedagogy/articles/dukhovno-nravstvennye-tsennosti-neobkhodimoe-uslovie-razvitiya-lichnosti-shkolnika.html (дата обращения: 10.05.2026)
3. Метлик И. В. Духовно-нравственное воспитание и формирование гражданской идентичности учащихся в современной российской школе // Нижегородское образование. 2021. № 4. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennoe-vospitanie-i-formirovanie-grazhdanskoy-identichnosti-uchaschihsya-v-sovremennoy-rossiyskoy-shkole (дата обращения: 10.05.2026).

© Кулагина Ю. А., Епишова А. С., 2026

УДК 37.06

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

EDN VINWDS

Ю. А. Кулагина

Кандидат педагогических наук, доцент,
ORCID 0000-0002-8892-0367,
e-mail: kulagina_yu.a@mail.ru,

А. Д. Коннов

студент,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

FINANCIAL LITERACY OF COLLEGE STUDENTS: RESEARCH RESULTS

Yu. A. Kulagina

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,

A. D. Konnov

Student,
Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract. The article discusses the current problems of the formation of financial culture among students of secondary vocational education.

Keywords: financial literacy; financial culture; secondary vocational education students.

В современных социально-экономических условиях финансовая грамотность становится одной из важнейших компетенций личности. Развитие финансового рынка, цифровизация экономики, расширение спектра банковских и инвестиционных услуг требуют от человека способности принимать рациональные финансовые решения, планировать личный бюджет и грамотно использовать финансовые инструменты. Особенно актуальной данная проблема является для студентов, поскольку именно в период обучения формируются основы финансового поведения и финансовой культуры личности.

По мнению А. А. Воронова, финансовая грамотность представляет собой «способность человека ориентироваться в финансовой сфере, рационально использовать финансовые инструменты и оценивать возможные риски» [1]. Исследователь подчеркивает, что уровень финансовой грамотности молодежи напрямую влияет на качество принимаемых экономических решений и финансовую устойчивость личности.

Remund D. L. определяет финансовую грамотность как «совокупность следующих компонентов:

- знание базовых финансовых понятий;
- умение обсуждать финансовые вопросы;
- навыки управления личными финансами;
- способность принимать эффективные финансовые решения;
- умение планировать финансовые цели с учетом изменяющихся экономических условий [4].

В научной литературе тесно связано с понятием финансовой грамотности понятие «финансовая культура». Финансовая культура представляет собой систему ценностей, установок, моделей поведения и практических навыков человека в сфере финансовых отношений. Она отражает уровень осознанности личности при принятии финансовых решений и степень ответственности за последствия этих решений.

Стахович Л. В. отмечает, что финансовая культура способствует формированию самостоятельности личности, развитию способности к долгосрочному финансовому планированию и повышению уровня

социальной ответственности. Финансовая культура позволяет человеку эффективно адаптироваться к условиям современной экономики и противостоять финансовым рискам [3].

Исследователи Е. Г. Попкова и Е. И. Новакова отмечают, что низкий уровень финансовой грамотности населения является одной из причин социальной нестабильности и роста финансовой зависимости граждан [2]. Авторы подчеркивают необходимость системного финансового образования молодежи как основы формирования финансово устойчивого общества.

Исследования показывают, что уровень финансовой грамотности студентов СПО остается недостаточно высоким. Молодежь испытывает трудности в вопросах планирования бюджета, управления личными финансами, использования банковских продуктов и оценки финансовых рисков.

Среди основных проблем формирования финансовой грамотности студентов колледжей можно выделить следующие:

- недостаточный уровень практико-ориентированного финансового образования;
- отсутствие устойчивых навыков финансового планирования;
- низкий уровень понимания кредитных обязательств;
- недостаточная осведомленность о финансовом мошенничестве;
- слабое развитие культуры накоплений и сбережений.

Липсиц И. В. подчеркивает, что финансовые привычки молодежи во многом формируются в семейной среде, однако далеко не каждая семья обладает достаточным уровнем финансовой культуры. В результате студенты часто оказываются неподготовленными к самостоятельному управлению денежными средствами.

Баранова Е. А. отмечает, что в образовательных организациях недостаточно внимания уделяется практическим аспектам финансового поведения. Обучение зачастую носит теоретический характер и не формирует у студентов устойчивых навыков принятия финансовых решений.

Для студентов колледжа финансовая грамотность имеет особое значение, поскольку уже в возрасте 17–19 лет многие из них начинают самостоятельную трудовую деятельность, получают собственный доход и сталкиваются с необходимостью принятия финансовых решений. От уровня сформированности финансовой культуры зависит их способность обеспечивать личную финансовую безопасность и стабильность.

Так, анализ научной литературы показал, что многие исследователи утверждают, что у студентов наблюдается низкий уровень финансовой грамотности. Чтобы проверить действительность заявленной проблемы, было проведено исследование среди студентов с 1–4 курсы обучения. Всего в исследовании приняли участие 91человек.

Цель исследования: выявление уровня финансовой грамотности у студентов.

В ходе исследования студентам предлагалось ответить на 20 вопросов.

Так, в ходе проведенного исследования, были получены следующие результаты: При ответе на вопрос «Нуждаетесь ли вы в повышении своей финансовой грамотности?», большинство респондентов ответили «Скорее да» и второй по многочисленности ответов был «Да, сильно нуждаюсь».

Рис. 1. **Ответы на вопрос «Нуждаетесь ли вы в повышении своей финансовой грамотности?»**

На вопрос «Считаете ли вы себя финансово грамотным человеком? Дайте оценку своим знаниям и навыкам», 52,4 % ответили «Достаточные знания», 28,6 % респондентов ответили «Хорошие знания и навыки», 9,5 % «Очень хорошие знания и навыки» и по 1 % разделили ответы «Затрудняюсь ответить», «Плохие знания и навыки».

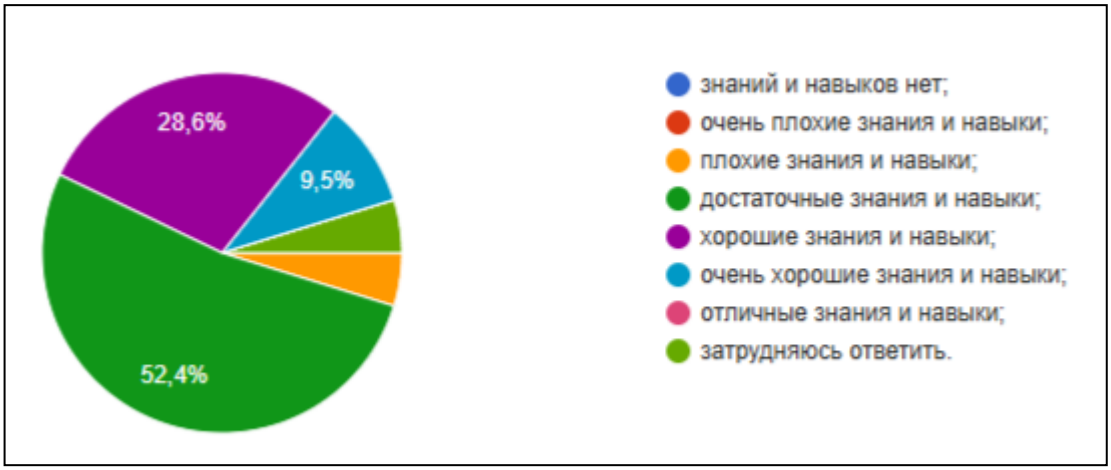


Рис. 2. **Ответы на вопрос «Считаете ли вы себя финансово грамотным человеком? Дайте оценку своим знаниям и навыкам»**

Далее студентам был задан вопрос «Как вы считаете, необходимо ли изучение основ финансовой грамотности в колледже?», большинство студентов выбрали «Да, это крайне важно и необходимо» и «Да, необходимо».

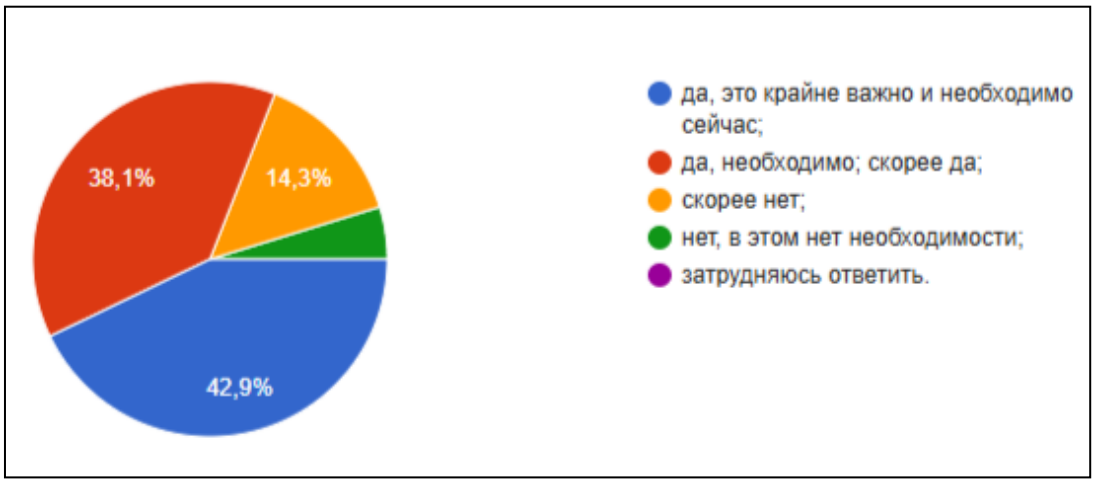


Рис. 3. **Ответы на вопрос «Как вы считаете, необходимо ли изучение основ финансовой грамотности в колледже?»**

Исходя из полученных результатов можно утверждать, что у студентов уровень финансовой грамотности сформирован недостаточно полно. Полученные данные свидетельствуют о необходимости дальнейшего развития финансовой грамотности студентов.

На вопрос «Какими информационными источниками вы пользуетесь для получения сведений по вопросам финансовой грамотности?» все респонденты ответили «Интернет, социальные сети». Также большое количество ответов были «Советы друзей и знакомых», «Телевидение».

Далее обучающимся был задан вопрос «В какой форме необходимо изучение финансовой грамотности в колледже?», большинство респондентов ответили «Отдельный предмет «Основы финансовой грамотности», второй по количеству ответов был «Специальные образовательные программы» и не большая часть обучающихся ответили «Факультативные занятия».

Рис. 4. **Ответы на вопрос «В какой форме необходимо изучение финансовой грамотности в колледже?»**

В заключении была выявлена готовность студентов проходить дополнительное обучение по финансовой грамотности. Так 42.9 % ответили «Возможно», 38,1 % «Скорее да», 9,5 % студентов ответило «Да, обязательно».

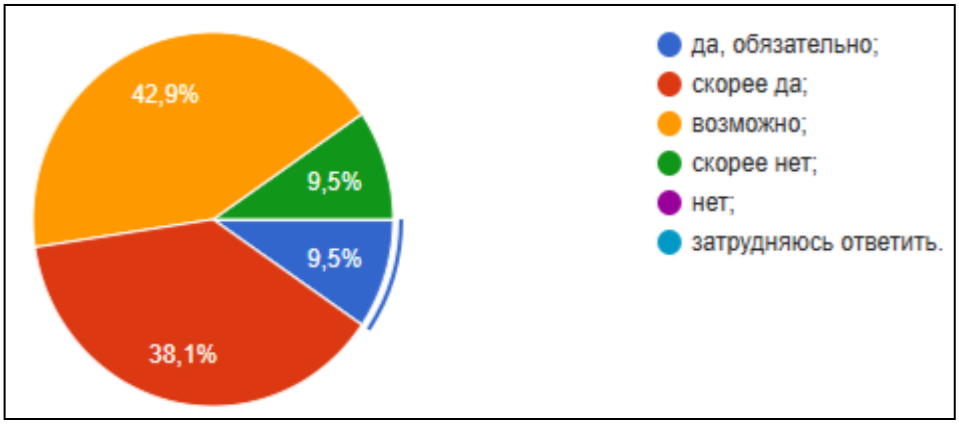


Рис. 5. **Ответы на вопрос «Готовы ли вы проходить дополнительное обучение по финансовой грамотности?»**

Таким образом, исходя из полученных результатов исследования, можно сделать вывод о том, что уровень финансовой грамотности студентов колледжа сформирован недостаточно полно. Несмотря на наличие у обучающихся базовых представлений о финансовой сфере, многие из них испытывают потребность в дальнейшем развитии практических навыков управления личными финансами, финансового планирования и оценки финансовых рисков.

Результаты исследования подтверждают наличие проблемы недостаточной финансовой подготовки студентов системы среднего профессионального образования и свидетельствуют о необходимости усиления работы образовательных организаций в данном направлении.

Библиографический список

1. Воронов А. А. Финансовая грамотность российских студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2010. Т. 10. № 2. С. 19–23.
2. Попкова Е. Г., Новакова Е. И. Повышение финансовой грамотности населения на примере центра финансового образования «Citi Professors» // Финансовые исследования. 2009. № 3(24). С. 56–59.
3. Стахович Л. В., Столярова А. А., Шахназарян Г. Э. Основные направления государственной политики в области финансового образования населения // Финансовый журнал. 2009. № 1(1). С. 124–133.
4. Remund D. L. Financial Literacy Explicated: The Case for a Clearer Definition in an Increasingly Complex Economy // Journal of Consumer Affairs. 2010. Vol. 44(2). P. 276–295.

© Кулагина Ю. А., Коннов А. Д., 2026

УДК 37.06

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

EDN WJERXE

Ю. А. Кулагина *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-8892-0367, e-mail: kulagina_yu.a@mail.ru,*

А. А. Субботина *студентка, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

ENVIRONMENTAL EDUCATION OF COLLEGE STUDENTS: RESEARCH RESULTS

Yu. A. Kulagina *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

A. A. Subbotina *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article presents the results of a study of the level of formation of environmental education among college students.

Keywords: environmental education; ecological culture.

В настоящее время, экологическое воспитание молодежи стало одной из социальных проблем. Это связано со все больше нарастающей социально-экономической значимостью экологических проблем, таких как загрязнение среды, исчерпание ресурсов, изменение климата [1].

Вопросами экологического воспитания занимались многие авторы. Так, например, Захлебный А. Н., Суравегина И. Т., Михеев А. В. и т.д. рассматривали структуру и составные части экологического воспитания. Учёные выделяют разные компоненты экологического воспитания, например, познавательный, ценностный, деятельностный, нормативный [2]. Также рассматриваются цели экологического воспитания, основной из которых является, формирование экологической культуры, которая проявляется в ответственном отношении к природе.

Чеканова Н. занималась вопросов экологического воспитания в образовательном процессе. Она говорит о том, что у подрастающего поколения должно вырабатываться экологическое мышление, экологическая культура, благодаря экологическому образованию. Этому способствует организация деятельности факультативов, а также использование различных форм внеклассной и внеурочной работы для формирования у обучающихся экологического мышления [4].

Также многие авторы, такие как: Артановский С. Н., Гагарин А. В., Лихачёв Б. Т. и т.д. в своих исследованиях упоминали о влиянии участия молодежи в социально-культурной деятельности, по сохранению и творческому преобразованию природной среды.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что многие исследователи утверждают, что у студентов наблюдается низкий уровень экологического воспитания. Чтобы проверить действительность заявленной проблемы было проведено исследование среди студентов

колледжа. Всего в исследовании приняли участие 95 человек.

Цель исследования: выявление уровня экологического воспитания у студентов колледжа.

В ходе исследования студентам предлагалось ответить на 33 вопроса.

Так, в ходе исследования были получены следующие результаты: при ответе на вопрос «Считаете ли Вы, что лично Вы обязаны заботиться об экологии?», подавляющая часть респондентов – 93,3 %, ответили «Да», что говорит о том, что студенты колледжа чувствуют ответственность за сохранение экологии. Однако при ответе на этот вопрос 6,7 % указали своим ответом «Нет», что позволяет предположить, что не всем студентом присуще заботиться о экологии нашей планеты.

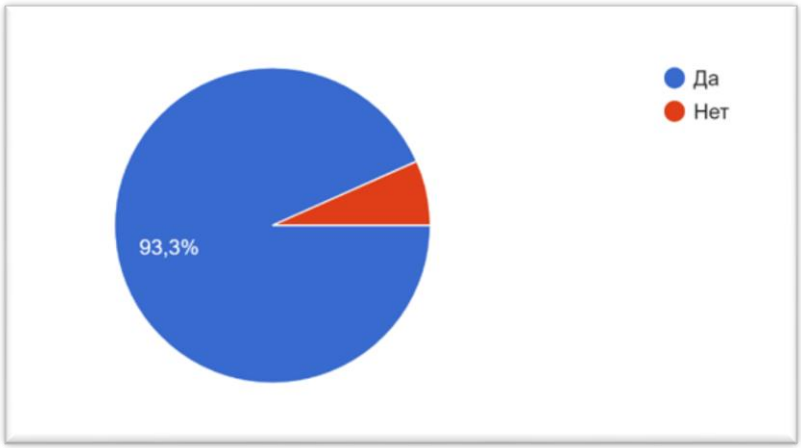


Рис. 1. **Ответы на вопрос «Считаете ли Вы, что лично Вы обязаны заботиться об экологии?»**

При этом 100 % опрошенных беспокоит текущее состояние окружающей среды в городе или регионе.

При ответе на вопрос «Насколько Вам присуще чувство ответственности за сохранение окружающей природы?», 47 % участников исследования, то есть 45 человек, отметили наивысшую степень, по шкале от 0 до 5.

Следует отметить, что никто не указал своим ответом 0 или 1. Такие ответы опровергают предположения о том, что студентам колледжа не присуще забота об экологии окружающей среды. 40 % (38 человек) оценили свою ответственность за сохранение окружающей среды в 3 балла, а по 6 респондентов отметили свой вклад на 2 и 4 балла.

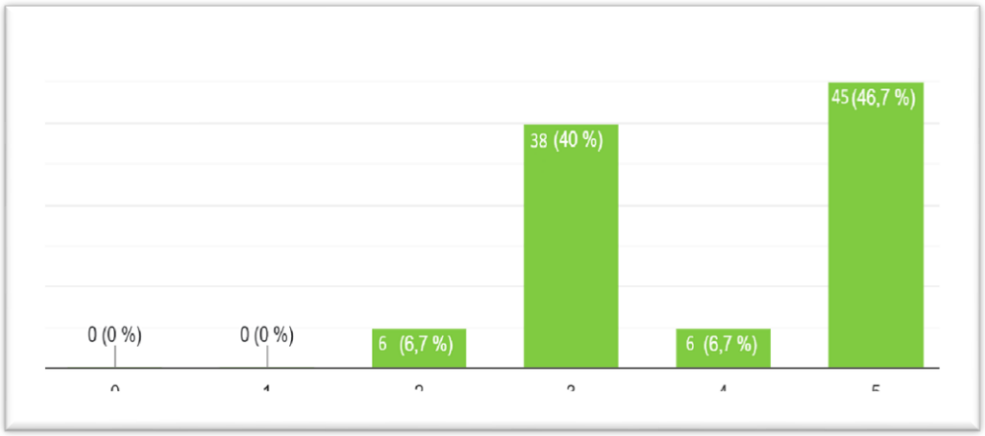


Рис. 2. **Ответы на вопрос «Насколько Вам присуще чувство ответственности за сохранение окружающей природы?»**

Так же участникам исследования предлагалось ответить на вопрос «Преподаются ли в Вашем колледже отдельные темы, дисциплины или модули по экологии?». При ответе на этот вопрос целых 40 % обучающихся ответили «Нет», это говорит о том, что не все студенты имеют возможность получать знания по экологии в рамках обучения в колледже.

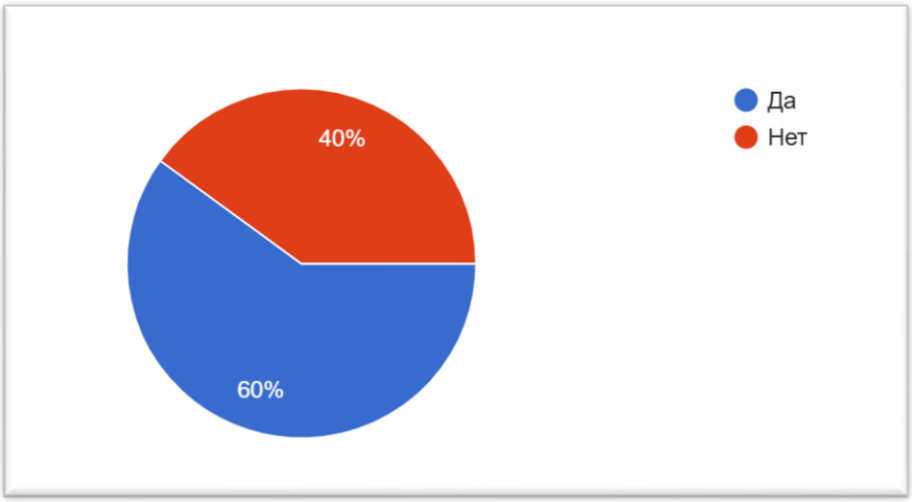


Рис. 3. **Ответы на вопрос «Преподаются ли в Вашем колледже отдельные темы, дисциплины или модули по экологии?»**

Так как теоретические знания об экологии нередко остаются на уровне абстрактных понятий, не подкрепленных реальным опытом, методы воспитания предполагают только доведение до студентов экологических проблем и способ их разрешения, полностью отсутствует практико-ориентированный подход, кото-

рый позволил бы студентам овладеть навыками и получить опыт [3], респондентам предлагалось ответить на вопрос «Насколько Вы согласны с утверждением: «Экологию в колледже преподают скучно и оторвано от реальной жизни»?». 60 % студентов, которые имеют в образовательной программе предметы, связанные с экологией, не смогли дать четкого ответа. Мнение обучающихся разделилось. Так, 13,3 % участвующих в исследовании полностью не согласны с тем, что экологию в их колледже преподают скучно и оторвано от реальной жизни, также 13,3 % ответили неуверенно «скорее не согласен», а 20 % в качестве своего ответа выбрали «скорее согласен» и «полностью согласен». 33,3 % студентов, проходящих опрос не смогли четко сформировать свое отношение к уровню заинтересованности в преподавании и выбрали своим ответом «затрудняюсь ответить».

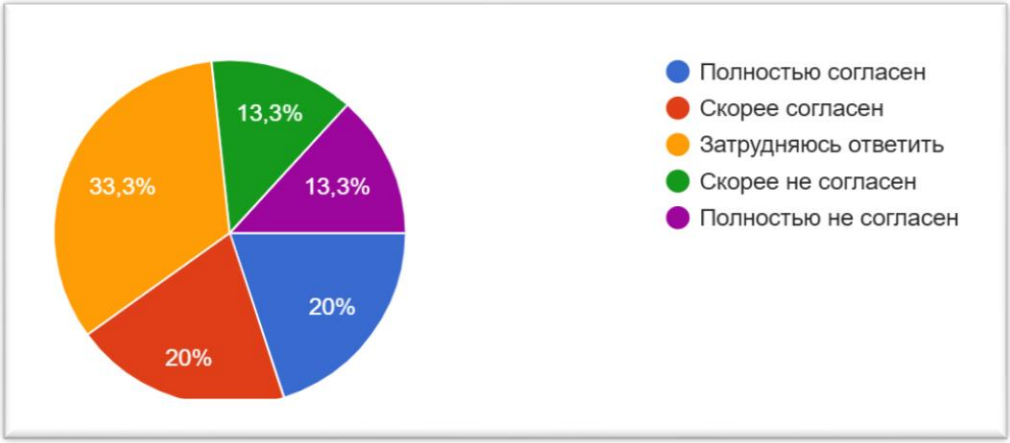


Рис. 4. **Ответ на вопрос «Насколько Вы согласны с утверждением: «Экологию в колледже преподают скучно и оторвано от реальной жизни»?»**

Стоит учитывать, что в ходе исследования выяснилось, что 66,7 % обучающихся хотят усиления уровня экологического воспитания в рамках своего колледжа. Многие из опрошенных готовы безвозмездно участвовать в экологических акциях колледжа.

Также студенты отмечали, что благодаря знаниям, полученным в ходе обучения в колледже, у них появилось желание поменять повседневную жизнь: участвовать в субботниках; сортировать мусор; собирать пластик и батарейки.

В заключении респондентов просили ответить на вопрос «Насколько Вам интересно узнавать новости об экологии и природе?». При ответе на данный вопрос 40 % студентов желают узнавать о новостях, связанных с экологией и окружающей средой.

Таким образом, исходя из полученных данных в ходе исследования, было выявлено, что у большинства опрошенных есть сформировавшаяся экологическая культура. Однако уровень экологического воспитания у студентов колледжа развит недостаточно.

Результаты исследования подтверждают наличие проблемы формирования экологического воспитания у студентов колледжа, поэтому тема является актуальной на сегодняшний день и требует практического решения.

Библиографический список

1. Амосова Е. И. Экологическое воспитание студенческой молодежи // Профессиональная

ориентация. 2025. № 3. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskoe-vospitanie-studencheskoy-molodezhi (дата обращения: 28.05.2026).
2. Захлебный А. Н. Концепция общего экологического образования в повестке дня XXI века // Научные исследования в образовании. 2011. № 9. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-obschego-ekologicheskogo-obrazovaniya-v-povestke-dnya-xxi-veka (дата обращения: 28.05.2026).
3. Парпура Т. С., Носакова Т. В. Исследование проблем воспитательной работы в современных общеобразовательных организациях // ИНСАЙТ. 2021. №4 (7). – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-problem-vospitatelnoy-raboty-v-sovremennyh-obscheobrazovatelnyh-organizatsiyah (дата обращения: 21.05.2026).
4. Чаканова Н. Экологическое воспитание учащихся в образовательном процессе // Вестник науки. 2023. № 12 (69). – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskoe-vospitanie-uchaschihsya-v-obrazovatelnom-protsesse (дата обращения: 24.05.2026).

© Кулагина Ю. А., Субботина А. А., 2026

УДК 37.06

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

EDN VTRRER

Ю. А. Кулагина — *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-8892-0367, e-mail: kulagina_yu.a@mail.ru,*

В. С. Халлыева — *студентка,*

Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

MANAGING THE PROCESS OF PATRIOTIC EDUCATION OF COLLEGE STUDENTS IN CHEMISTRY CLASSES

Yu. A. Kulagina — *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

V. S. Hallyeva — *Student,*

Penza State Technological University, Penza, Russia

Abstract. This article presents the results of a study aimed at examining college students' perceptions of patriotism and identifying relevant and in-demand forms of patriotic education.

Keywords: patriotism; patriot; patriotic education; college students; civic identity.

В современном обществе остро стоит проблема повышения уровня патриотизма у студенческой молодёжи. В условиях глобализации и развития информационных технологий важно воспитывать у студентов чувство гордости за свою страну, уважение к её историческому прошлому и культурным традициям. Наличие патриотических чувств у молодёжи способствует формированию их активной гражданской позиции, гармонично развитой личности, способной внести вклад в развитие общества и нести ответственность за будущее своей Родины.

Вопросы патриотического воспитания в современном обществе изучают многие авторы. Так, проблемы патриотического воспитания молодежи в своих трудах рассматривали Алиева М. Н., Ибрагимова Н. Т., Копылова Н. А., Локина Е. А., Митриченко Д. С., Яровая Т. В. и другие. Теоретические основы патриотического воспитания представлены в работах Бабуриной Н. Ф., Ёлкина С. М., Гребенкина А. И., Домбровской И. И., Косовой А. А., Катушенко О. А., Пелевиной Е. А., Серовой О. А., Фесенко О. П. Структура и составные части патриотического воспитания рассмотрены в работах Мошкина В. Н., Колябиной Т. С., Колесова В. И. и других. Проблемы управления процессом патриотического воспитания раскрыты в трудах Аксютиной Е. А., Лисиной Е. А., Пантелейкина И. В., Пономарева П. А., Паповой О. В., Попова Д. В., Самыгина С. И., Шалина В. В. и других.

Проведя анализ психолого-педагогической и специальной литературы, в работе было взято за основу определение понятия «патриотическое воспитание», данное Ёлкиным С. М. и Косовой А. А., которые трактуют его в своих работах как «процесс, направленный на формирование патриотического сознания и ценностей, чувств и отношений, убеждений и мотивов служения Отечеству, в условиях усвоения обучающимися опыта познавательной деятельности, эмоционально-ценностных отношений и действенно-практического опыта в различных

видах патриотически-ориентированной активности в процессе учебной и внеурочной деятельности» [2].

В образовательных организациях формирование патриотического воспитания у студентов осуществляется по трем направлениям. Первое направление – развитие патриотизма как нравственного качества, в ходе чего в большей степени формируется патриотическое сознание совместно с патриотическими чувствами, такими как чувство долга, чувство гордости, любовь к Родине. Основными мероприятиями данного направления выступают тематические классные часы и мероприятия патриотической направленности. Второе направление – общественно-полезная деятельность, такая как волонтерство. Это направление позволяет воспитывать в обучающихся активную жизненную позицию, гражданскую позицию и тем самым осознавать ответственность за свои действия и будущее своей Родины. Третье направление – расширение теоретических знаний о патриотизме через организацию разного рода встреч, семинаров, «Разговоров о важном» и т.п. [4].

Патриотическое воспитание как неотъемлемая часть воспитания личности способствует развитию и совершенствованию патриотических чувств, нравственных качеств. К. Д. Ушинский считал, что «нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [3].

Анализ нормативно-правовой базы, регулирующий процесс патриотического воспитания, показал, что многие ученые выделяют достаточное количество проблем в области формирования патриотизма у современной молодежи. Чтобы проверить действительность заявленной проблемы было проведено исследование среди студентов колледжа. Всего в исследовании приняли участие 90 человек.

Цель исследования: выявление уровня патриотизма у студентов.

В ходе исследования студентам предлагалось ответить на 25 вопросов.

Так, были получены следующие результаты: при ответе на вопрос «Что такое, на Ваш взгляд, патриотизм?» большинство респондентов ответили: «любовь к Родине», «уважение к своей Родине, гордость за свою страну», «любовь к национальной культуре», «любовь к народу» и «любовь к родному городу, деревне, дому».

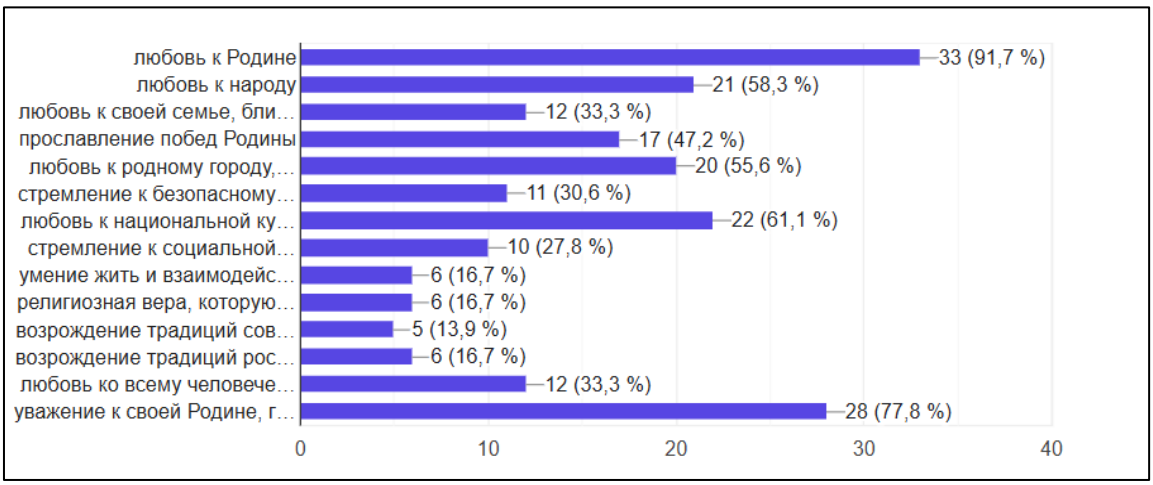


Рис. 1. **Определение патриотизма**

При ответе на вопрос «Считаете ли Вы себя патриотом?», 94 % респондентов ответили «Да».

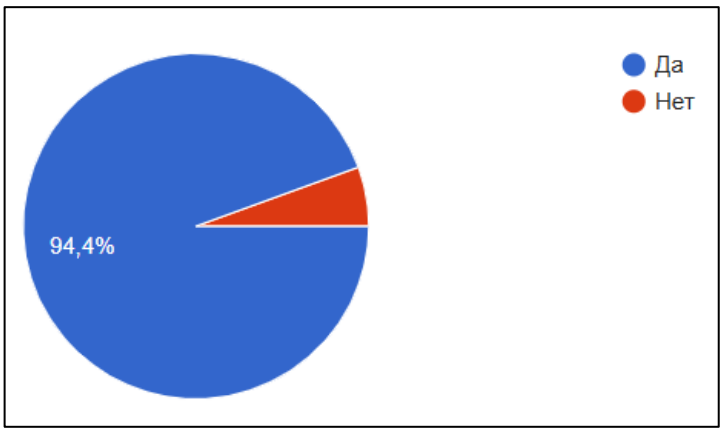


Рис. 2. **Ответы на вопрос «Считаете ли Вы себя патриотом?»**

Далее для студентов прозвучал вопрос «Есть ли что-то такое, чем Вы как гражданин России могли бы гордиться?», среди наиболее частых были: Победа в Великой Отечественной войне, природные богатства страны, культурное наследие и история страны.

На вопрос «Беспокоит ли вас снижение интереса молодёжи к патриотизму?», 67 % респондентов ответили «Да», 33 % – «Нет».

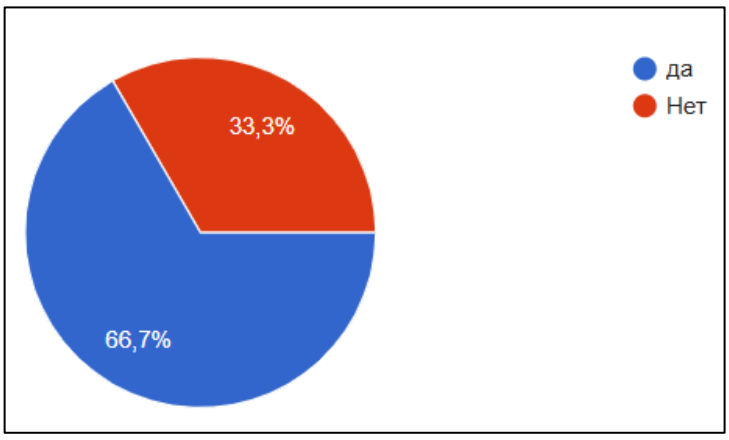


Рис. 3. **Ответы на вопрос «Беспокоит ли вас снижение интереса молодёжи к патриотизму?»**

Далее обучающимся был задан вопрос «Выступаете ли вы публично (в социальных сетях или лично) в защиту уважения к России?». Подавляющая часть ответила «Нет» – 66,7 %.

Исходя из полученных результатов можно утверждать, что у студентов уровень внешней, публичной активности в защиту уважения к России значительно уступает уровню внутреннего патриотического самосознания.

На вопрос «Знаете ли вы флаг, герб и гимн России?», 94,4 % студентов ответили «Да, знают и чтят», и 5,6 % ответили, что «Скорее да, чем нет». Можно предположить, что подавляющее большинство студентов колледжа хорошо знакомы с государственными символами страны, что свидетельствует о высокой степени информированности и уважения к национальной атрибутике. Вместе с тем, 5,6 % респондентов, выбравших ответ «Скорее да, чем нет», могут испытывать неуверенность в полноте своих знаний, что указывает на необходимость дополнительного внимания к данной теме в рамках воспитательной работы.

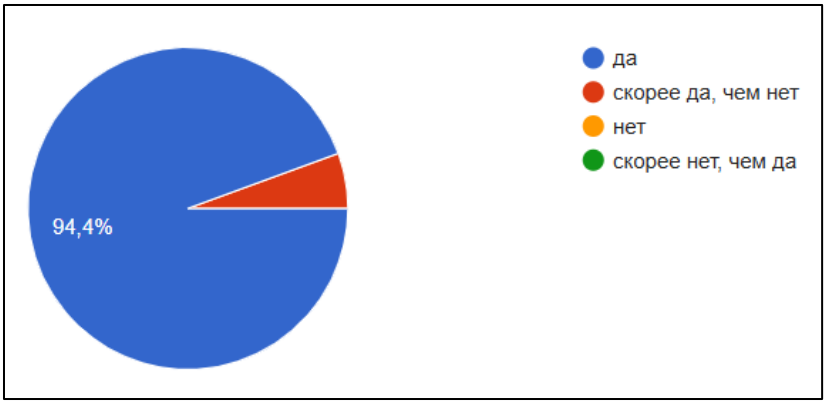


Рис. 4. **Знание флага, гимна и герба России**

На просьбу оценить заинтересованность в новых форматах патриотической работы по пятибалльной шкале большинство опрашиваемых продемонстрировали высокий уровень интереса: 55,6 % поставили максимальные 5 баллов, 25 % – 4 балла, что в сумме составляет 80,6 % респондентов, оценивших свою заинтересованность на 4 и 5. Ещё 8,3 % выбрали среднюю оценку 3 балла, тогда как 0 % – 2 балла. В то же время 11,1 % опрошенных поставили 1 балл, что указывает на наличие части студентов с низкой заинтересованностью в новых форматах патриотической работы и жизни общества в данном направлении.

В заключении, была выявлена готовность студентов участвовать в патриотических акциях колледжа без оценок и бонусов. Ответы распределились следующим образом: 36,1 % респондентов полностью согласны, 30,6 % – скорее согласны, что в сумме даёт 66,7 % студентов, готовых участвовать в акциях на безвозмездной основе. Ещё 16,7 % затруднились с ответом, а 8,3 % – скорее не согласны и 8,3 % – полностью не согласны (всего 16,6 % не готовы к участию без внешнего поощрения).

Таким образом, большинство студентов проявляют внутреннюю мотивацию к участию в патриотических мероприятиях, не требуя дополнительных бонусов или оценок.

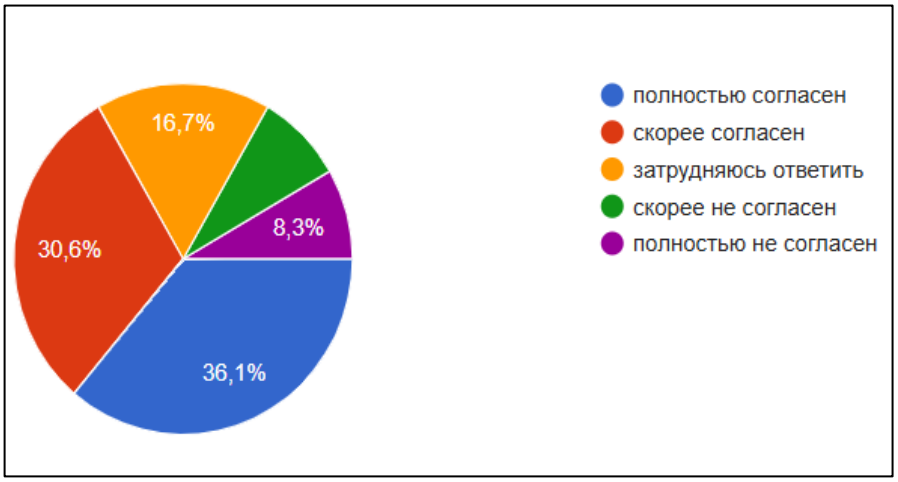


Рис. 5. **Готовность участвовать в патриотических акциях колледжа без оценок и бонусов**

Основываясь на полученных результатах исследования, можно сделать вывод о том, что большая часть из опрашиваемых студентов считают себя патриотами. Однако, по данным исследования, поведенческий компонент патриотизма у студентов развит недостаточно.

Результаты исследования подтверждают наличие проблемы по формированию патриотического воспитания у студентов, поэтому тема исследования является актуальной на сегодняшний день и требует практических решений.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Концептуальные основы патриотического воспитания будущих педагогов / Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова, В. В. Белкина // Науки об образовании. 2015. № 2. С. 45–58.
2. Ёлкин С. М., Косова А. А. О содержании понятий «Патриотизм» и «Патриотическое воспитание». – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhanii-ponyatiy-patriotizm-i-patrioticheskoe-vospitanie (дата обращения: 25.05.2026).
3. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 2 Педагогические статьи 1857–1861 гг.. – Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t2_1948/go,2;fs,0/ (дата обращения: 25.05.2026).
4. Яровая Т. В. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в современных условиях // Среднерусский вестник общественных наук. 2015. № 2 (38). С. 107–113. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/patrioticheskoe-vospitanie-studencheskoymolodezhi-v-sovremennyh-usloviyah (дата обращения: 25.05.2026).

© Кулагина Ю. А., Халлыева В. С., 2026

УДК 159.923.2 : 37.015.3

ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: НАУЧНЫЕ ДИСКУССИИ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ

EDN XPUXSI

Р. А. Павлов
И. С. Щелчков

Студенты,
e-mail, ivanshelk606@gmail.com,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

VALUES OF MODERN STUDENT YOUTH: SCIENTIFIC DISCUSSIONS AND CONCEPTUAL PREREQUISITES FOR DEVELOPMENT

R. A. Pavlov
I. S. Shchelchkov

Students,
Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract. The article examines the multifaceted concept of "value" in socio-humanitarian sciences, analyzing its historical origins and contemporary interpretations. The study highlights key philosophical (P. Lapie, M. Scheler, R. B. Perry), psychological (D. A. Leontiev, G. Allport, M. Rokeach), and pedagogical (A. V. Bezdoukhov, V. A. Slastenin) approaches to understanding values, emphasizing their role in shaping the worldview and behavior of youth. Special attention is paid to current challenges in studying student values amid digitalization, globalization, and social transformations. The author identifies priority research directions, including interdisciplinary approaches, cross-cultural comparisons, and the impact of digital environments. Practical recommendations are proposed for fostering value orientations through civic education, critical thinking development, environmental awareness, and creative self-realization initiatives. The findings contribute to the development of effective educational strategies for value formation in professional educational institutions.

Keywords: values, axiology, student youth, value orientations, education, interdisciplinary research, digital environment, socialization, critical thinking, cultural studies.

В социогуманитарных науках многогранное понимание понятия «ценность» выступает одним из ключевых и является важным индикатором исследования комплекса общекультурных качеств отдельно взятого индивида.

Как показывает анализ разноплановой научной литературы на сегодняшний день единого представления о сущности и природе понятия «ценности» нет. Глубокое погружение в эту проблематику позволяет осмыслить современные научные дискуссии и концептуальные предпосылки, с позиций которых можно осуществлять процесс развития ценностей у студенческой молодёжи. Истоки зарождения теории ценностей хронологически относятся к началу XX века. В это время (1902 г.) впервые французским философом Полем Лапи в научный оборот был введен термин «аксиология». Как самостоятельное аксиологическое направление или теория ценностей оно было развито в трудах немецких и американских ученых-философов Макса Шелера, Н. Гартман, Р. Б. Перри, С. Пеппер в период с 1920 по 1950 гг. [5]

Теоретической разработкой проблемой ценностей занимались разные философские направления. Рассматривая ценности в неореализме (Р. Б. Перри), в натурализме (Т. Манро), в прагматизме (Д. Дьюи), в контекстуализме (Ст. Пеппер), в эмотивизме (Ч. Огден и А. Ричардс), в неопозитивизме (Б. Расселони), ученые внесли значительный вклад в развитие современной аксиологической теории. Сущностные основы ценности ими были рассмотрены

и в форме мировоззренческого и методологического знания [2].

Значительным результатом их исследовательского поиска стали основные теоретические подходы, с позиций которых сегодня представляется возможным осмыслить само понятие «ценность» и выявить его природу. В качестве современных аксиологических теорий выступают: натуралистический психологизм (А. Мейнонг, Р. Б. Перри, Дж. Дьюи и К. И. Льюис); аксиологический трансцендентализм (В. Виндельбанда и Г. Риккерта); персоналистический онтологизм (М. Шелер); культурно-исторический релятивизм (В. Дильтей); социологизм (М. Вебер) [4].

В науке психологии понятие «ценность» осмысливается с различных позиций. Так, Д. А. Леонтьев, рассматривает ценность как систему «жизненных смыслов, целей, а также идеалов, которые задают общую направленность деятельность, а также ее конкретные параметры» [6]. Систему ценностей он считает определяющей в осуществлении регуляции и мотивации как деятельности, так и собственно самого поведения человека. В психологической науке «индивидуальные ценности» как понятие вполне можно поставить в один ряд со схожими по смыслу понятиями «убеждение», «идеалы», «мотивы», «установки», «потребности» и т. п. В свою очередь, представитель гуманистической психологии Г. Оллпорт под ценностями предлагает понимать «личностный смысл», имеющий важное значение для того или иного индивида [3]. Исследователь М. Рокич определяет ценности как абстрактные идеи (или отрицательные или положительные), которые определенно не связанны с объектом (или ситуацией) и выражают «человеческие убеждения относительно типов поведения и предпочитаемых целей деятельности» [1].

В педагогической науке проблему ценностей и их формирования у молодёжи рассматривали А. В. Бездухов, В. И. Андреев, Е. В. Бондаревская, Л. В. Вершинина, Е. Е. Волчков, В. Жирнова, В. П. Зинченко, В. А. Караковский, С. В. Кульневич, В. А. Сластенин, В. П. Тугаринов и другие. Представим ряд аспектов, которые подвергались исследованию: характеристика ценностей, их иерархия и направленность; динамика ценностей молодежи; связь общечеловеческих ценностей с мотивацией профессиональной деятельности; отличия ценностных ориентаций советской и постсоветской молодёжи; особенности освоения студенческой молодёжью общечеловеческих ценностей; специфика жизненных ценностей современной молодежи; концепция «ценностного кризиса» и др.

Несмотря на высокий интерес учёных к проблеме ценностей, в целом, и ценностей, характерных для студенческой молодёжи, в частности, можно констатировать, что проблема по-прежнему актуальна.

На сегодняшний день крайне важно понять:

Какие ценности действительно важны для современной молодежи?

Какие факторы оказывают наибольшее влияние на формирование этих ценностей?

Какие методологические основы являются наиболее эффективными для развития ценностей у современной молодежи?

Как формировать эти ценности в профессиональной образовательной организации?

Как ценности влияют на поведение, выбор и решения молодежи?

Какие стратегии воспитания и образования наиболее эффективны для формирования позитивных ценностных ориентиров в современном контексте?

Какие ключевые причины затрудняют освоение студенческой молодёжью ценностей?

Понимание ценностных ориентиров молодежи позволяет:

1. Разработать эффективные образовательные программы и воспитательные стратегии, соответствующие потребностям и интересам молодого поколения.

2. Сформировать устойчивые социальные связи и предотвратить социальные конфликты.

3. Спрогнозировать и смягчить негативные последствия социальных изменений.

4. Способствовать формированию ответственных граждан и активных участников общественной жизни.

Анализ современной научной литературы указывает, что сегодня исследования ценностей молодежи должны проводиться в рамках следующих ключевых направлений:

- Междисциплинарность: объединение подходов философии, социологии, психологии, культурологии и педагогики.
- Учет цифровой среды: исследование влияния социальных сетей, онлайн-сообществ, блогинга и других цифровых платформ на формирование ценностей.
- Исследование влияния глобальных трендов: учет влияния глобализации, миграции, климатических изменений, политической нестабильности на ценностные ориентации молодежи.
- Кросс-культурные исследования: сравнение ценностей молодежи в разных странах и культурах.
- Исследование ценностных конфликтов: анализ конфликтов между традиционными и современными ценностями, между индивидуальными и общественными интересами.
- Разработка инструментов формирования позитивных ценностей: создание образовательных программ, социальных проектов, медиа-контента, направленных на формирование у молодежи важных ценностей (патриотизм, гражданская ответственность, толерантность, экологическое сознание, креативность и др.).
- Лонгитюдные исследования: отслеживание изменения ценностей молодежи во времени, чтобы выявлять долгосрочные тенденции и факторы влияния.

На основе анализа разноплановой литературы и современных трендов, считаем возможным предложить следующие рекомендации для формирования ценностей современной студенческой молодежи:

1. Формировать гражданскую позицию: вовлекать молодежь в общественную жизнь, учить участвовать в выборах, выступать; высказывать свое мнение, защищать свои права (Формы: мастер-классы, творческие динамические группы, прогулки-экскурсии).
2. Развивать эмпатию и толерантность: поощрять общение с людьми разных культур, религий, взглядов (Формы: клубы по интересам, проектная деятельность и др.).
3. Развивать критическое мышление: научить молодежь анализировать информацию, отличать фейки от правды, формировать собственное мнение (Формы: проектная деятельность, фестивали, ярмарки творческих идей, конференции, встречи).
4. Поощрять самостоятельность: поддерживать инициативы молодежи, давать возможность принимать решения и нести за них ответственность (Формы: индивидуальное наставничество, творческие группы, недели успехов, дни открытых дверей) .
5. Поддерживать творческое самовыражение: создавать условия для развития творческих способностей, самореализации в искусстве, науке, спорте (Формы: круглые столы по актуальным темам, интересующим молодежь; создание молодёжного ТВ канала).
6. Формировать экологическое воспитание: формировать бережное отношение к природе, осознание ответственности за будущее планеты (Формы: марафон по внедрению простых экопривычек, прогулки по экологическим тропам и местным популярным туристическим маршрутам; экологические уроки; акции по посадке деревьев).
7. Укреплять семейные ценности: поддерживать институт семьи, формировать ответственное отношение к роди-

тельству (Формы: составление родословных и семейных историй, встречи с психологами и юристами; клуб молодой семьи; проведение рекреационных мероприятий семейной тематики (праздники молодой семьи, конкурсы семейных традиций, родословных).

8. Использовать позитивные примеры: рассказывать о героях прошлого и настоящего, о людях, достигших успеха благодаря своим ценностям (Формы: «уроки настоящего», встречи с героями, представителями различных профессий, с людьми, достигшими высоких результатов в труде и т.п.).

Библиографический список

1. Гарванова, М. З. Исследование ценностей в современной психологии / М. З. Гарванова, И. Г. Гарванов // Современная психология : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань : Бук, 2014. – С. 5–20. – URL: https://moluch.ru/conf/psy/archive/156/6339/ (дата обращения: 18.05.2025).
2. Ивин, А. А. Аксиология : научное издание / А. А. Ивин. – Москва : Высшая школа, 2006. – 162 с.
3. Олпорт, Г. Личность в психологии : пер. с англ. / Г. Олпорт. – Москва : КСП+ ; Санкт-Петербург : Ювента, 1998. – 345 с.
4. Ростовская, Т. К. Современные теории изучения ценностно-смысловой сферы / Т. К. Ростовская, Т. Б. Калиев // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2019. – № 1 (53). – С. 33–40.
5. Российская молодежь: социально-демографический портрет и система ценностей в контексте многонациональной основы российского государства : коллективная монография / под ред. С. В. Рязанцева, Т. К. Ростовской. – Москва : ИТД «Перспектива», 2017. – 600 с.
6. Цветов, М. А. Подходы к пониманию сущности ценностей и их систем: история и современность / М. А. Цветов // Молодой ученый. – 2016. – № 28 (132). – С. 838–842. – URL: https://moluch.ru/archive/132/37045/ (дата обращения: 18.05.2025).

© Павлов Р. А., Щелчков И. С, 2026

УДК 37.013

ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ПЕНЗГТУ

EDN XRRMBY

Н. В. Саратовцева *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID: 0000-0002-5733-6440, e-mail: Saratovtseva.NV@mail.ru,*
Я. Д. Абрамова *студенты,*
П. О. Платонова *Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

STUDENT VOLUNTEER MOVEMENT AT PENZGTU

N. V. Saratovtseva *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
Ya. D. Abramova *Students,*
P. O. Platonova *Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. This article explores the development of volunteerism among young people, highlighting the activities of the «We Are Together» Volunteer Center at PenzGTU. The article highlights the multifaceted activities of the association.

Keywords: volunteers; students; volunteer center "We are together", PenzGTU.

Современное добровольческое движение в России немыслимо без активного участия студенчества. Именно оно способно активно зарождать и развивать общественные инициативы и организационные структуры. По некоторым данным, около 50 % россиян в возрастной категории от 18 до 24 лет имеют практический опыт участия в безвозмездной помощи, а 75 % респондентов данной группы декларируют готовность оказывать поддержку нуждающимся [3]. Масштабный мониторинг, проведенный Министерством высшего образования и науки РФ совместно с Ассоциацией волонтерских центров в 2021 г., показал, что из 450 опрошенных высших учебных заведений в 66 % случаев волонтерские практики получили официальный институциональный статус [4].

В соответствии с действующим законодательством, волонтерская деятельность трактуется как «комплекс добровольных, безвозмездных действий, направленных на социальную поддержку и защиту граждан, подготовку населения к ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций, укрепление межнационального мира и согласия, а также охрану окружающей среды и защиту животных» [5]. Пространство высшей школы представляет собой уникальную среду, обладающую значительным потенциалом для развития добровольческих компетенций студенчества.

В целях системной поддержки студенческих инициатив в 2018 г. на базе ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет» (ПензГТУ) был учрежден Волонтерский центр «Мы вместе». В число задач центра входят: популяризация ценностей добровольчества в университетской среде; организация и проведение социально значимых мероприятий разного уровня; а также подготовка волонтерского корпуса для участия в общероссийских социальных проектах [2].

Следует подчеркнуть, что включенность в волонтерское движение несет для студенчества двойную пользу. Помимо очевидного социального эффекта она становится мощным катализатором личностной самореализации. Последний аспект

приобретает особое значение, учитывая, что любая профессиональная сфера предполагает интенсивное межличностное взаимодействие. Волонтерский центр ПензГТУ – это больше, чем пункт помощи. Это живой организм, где студенты объединяются в одну большую, неравнодушную семью.

Профессорско-преподавательский состав ПензГТУ уделяет особое внимание формированию у обучающихся практических умений в области добровольческой деятельности. Так, для студентов университета предусмотрен факультатив «Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально-ориентированными НКО».

Кроме этого, на базе ПензГТУ организуются специальные курсы подготовки волонтеров. Будущих добровольцев учат грамотно общаться, оказывать помощь и находить подход к разным людям.

Соавторы статьи приняли участие в VI Всероссийском слете инклюзивных волонтеров в мае 2025 г., который объединил участников из 26 вузов России для развития добровольчества.

Об эффективности работы центра «Мы вместе» убедительно свидетельствуют результаты регионального конкурса «Добровольцы Сурского края», состоявшегося 17 декабря 2025 г. В этот день университетское объединение было удостоено победы в номинации «Добровольческое объединение года» [1].

Спектр направлений деятельности Волонтерского центра «Мы вместе» многогранен. Он включает: социальное сопровождение воспитанников детских домов; проведение экологических акций и субботников; организационное обеспечение мероприятий разных уровней; проведение донорских акций и иных социальных инициатив.

Из недавних мероприятий, проведенных Волонтерским центром «Мы вместе» можно назвать следующие:

- посещение уникального пространства, где люди с инвалидностью не просто живут, а трудятся, творят и мечтают – «Квартал Луи». Добровольцы помогают в уборке территории, участвуют в творческих мастерских, дарят живое общение;
- проведение мастер-классов по лепке или рисованию для детей с особенностями развития в центре «Аделі-Пенза»;
- проведение праздников в арт-поместье «Новые Берега» для людей с инвалидностью и пр.

Отдельного внимания заслуживает работа по привлечению и адаптации новых участников движения. Опытные волонтеры выполняют функцию наставников для новичков. Такая преемственность позволяет подготовленному активу в перспективе органично интегрироваться во «взрослое» волонтерство, тем самым повышая качественный уровень всего добровольческого сообщества [6, с. 85].

Таким образом, вовлечение молодых людей в добровольческую деятельность выступает действенным ресурсом для консолидации общественных сил и решения социальных проблем. Систематическое добровольчество способствует трансформации ценностных ориентаций молодежи, формированию устойчивой мотивации к социально значимой деятельности.

Библиографический список

1. Поздравляем Волонтерский центр ПензГТУ с победой! – URL: http://abitur.penzgtu.ru/ru/news/27456/ (дата обращения: 26.12.2025).
2. ПензГТУ. Система менеджмента качества. Волонтерский центр «Мы вместе» ПензГТУ : положение. – Пенза, 2018. – 9 с.
3. Помогать стало нормой: каждый третий россиянин – волонтёр. – URL: https://dobro.press/zcsbla (дата обращения: 16.12.2025).
4. Узюмова Н. В. Волонтёрская деятельность (добровольчество) как фактор профессионального развития студентов / Н. В. Узюмова, Н. И. Киселёва // Вестник евразийской науки. – 2023. – Т. 15. – № s2. – URL: https://esj.today/PDF/05FAVN223.pdf (дата обращения: 16.10.2025).

5. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства) : Федеральный закон № 15-ФЗ : принят Государственной Думой 26 января 2018 года : одобрен Советом Федерации 31 января 2018 года. – URL: https://rg.ru/documents/2018/02/07/volonteridok.html (дата обращения: 16.10.2025).
6. Юнина Н. Е. Развитие волонтерского движения в молодежной среде / Н. Е. Юнина // Вестник Пензенской духовной семинарии. Научно-богословский журнал. – 2026. – Вып. 1 (39). – С. 83–86.

© Саратовцева Н. В., Абрамова Я. Д., Платонова П. О., 2026

УДК 37.013

КОНКУРС КРАСОТЫ: РОЛЬ И МЕСТО В ЖИЗНИ ПОБЕДИТЕЛЬНИЦ

EDN SLXINL

Н. В. Саратовцева *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID: 0000-0002-5733-6440, e-mail: Saratovtseva.NV@mail.ru,*

А. Д. Володина *студент, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

BEAUTY PAGEANT: THE ROLE AND PLACE IN THE LIVES OF THE WINNERS

N. V. Saratovtseva *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

A. D. Volodina *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. This article examines beauty pageants as a platform for young women's personal and professional development. Using examples of student pageants and the lives of their winners, it explores the role of such projects in fostering confidence, discipline, and social engagement. The author's personal experience as the winner of the 2026 Miss PenzGTU pageant makes the work particularly valuable, offering insight into the issue.
Keywords: beauty; beauty contest; winners; life; development.

Современные конкурсы красоты давно перестали быть исключительно соревнованием внешних данных. Сегодня это масштабные культурные и социальные проекты, направленные на развитие личности, формирование уверенности в себе, раскрытие творческого потенциала и лидерских качеств участниц. Особенно ярко это проявляется в студенческой среде, где конкурс становится не только сценическим событием, но и важным этапом личностного становления девушек. Подобные проекты формируют у участниц навыки коммуникации, самопрезентации, публичных выступлений, дисциплины и командной работы. Для многих победительниц конкурс – отправная точка в профессиональной и общественной деятельности.

Особый интерес к данной теме связан также с личным опытом одного из авторов – Володиной Александры. Победа в конкурсе «Мисс ПензГТУ – 2026» позволила увидеть организацию конкурса изнутри, понять его глубинное влияние на участниц и осознать, какую роль подобные мероприятия играют в жизни современной молодежи.

Первые официальные конкурсы красоты появились в конце XIX – начале XX вв. Одним из самых известных международных конкурсов стал конкурс «Мисс Мира», основанный в 1951 г. в Великобритании. Позднее появились «Мисс Вселенная» и другие мировые проекты, ставшие символами не только красоты, но и общественной деятельности, благотворительности и культурного обмена [4].

В России активное развитие конкурсов красоты началось в 90-е гг. XX в. Постепенно подобные мероприятия стали проводиться не только на федеральном и региональном уровнях, но и в образовательных организациях. Студенческие конкурсы приобрели особую популярность, поскольку позволяли сочетать творчество, интеллект, культуру и активную общественную позицию.

Подготовка к таким конкурсам кропотлива. Проводятся многочисленные репетиции и мастер-классы. Девушки обучаются дефиле, искусству фотопозирова-

ния, сценическому движению и хореографии. Особое внимание уделяется психологической подготовке: встречи с психологом помогают участницам справляться с волнением, раскрывать внутреннюю уверенность и преодолевать страх перед большой аудиторией.

Насыщенная программа подготовки позволяла девушкам не только подготовиться к сцене, но и открыть для себя новые грани интересов, укрепить здоровье и, что самое важное, повысить самооценку.

Победа в конкурсе красоты часто оказывает серьезное влияние на дальнейшую жизнь девушек. Многие победительницы начинают активнее участвовать в общественной деятельности, занимаются благотворительностью, творчеством, строят карьеру в сфере культуры и коммуникаций.

Даже если речь идет о локальном студенческом конкурсе, его значение остается очень высоким. Для участниц это возможность преодолеть внутренние комплексы, научиться работать в коллективе и раскрыть свои способности. Победа дает уверенность в себе и глубокое понимание того, что упорный труд способен привести к результату.

В рамках исследования особенно интересно проследить дальнейшую судьбу победительниц известных конкурсов красоты. Так, Оксана Фёдорова, победившая в конкурсах «Мисс Россия – 2001» и «Мисс Вселенная – 2002», стала первой россиянкой, получившей титул «Мисс Вселенная». После победы она занялась телевизионной деятельностью, благотворительностью и общественными проектами. Интересно, что помимо модельной и медийной карьеры Оксана Фёдорова имеет юридическое образование и занималась научной деятельностью [3].

В августе 2020 г. победителем конкурса среди замужних женщин и матерей «Миссис Россия – 2020» стала 32-летняя Дарья Иванова из Нижнего Новгорода. Многодетная мама после победы сосредоточилась на благотворительных проектах, общественной деятельности в родном регионе и продвижении традиционных семейных ценностей [1].

Самая яркая и широко обсуждаемая судьба среди недавних триумфаторов пензенских конкурсов красоты «Мисс Пенза – 2024» принадлежит Татьяне Рыбак, которая успешно совмещает подиум с работой фельдшера скорой помощи [2].

Для многих девушек победа в «Мисс ПензГТУ» становится отправной точкой в профессиональной и общественной деятельности. Ярким примером развития профессионализма, начало которому было положено на конкурсе является прошлогодняя победительница Ксения Ильяткова, которая в 2026 г. представляла ПензГТУ на Международном молодежном промышленном форуме «Инженеры будущего», где приняла участие в конкурсе «Мисс Форум», очаровывая жюри интеллектом и грацией.

Таким образом, конкурсы красоты могут стать не просто сценическим мероприятием, а важной площадкой для самореализации и профессионального роста. Личный опыт автора подтверждает данную мысль. Подготовка к конкурсу требовала большой самоотдачи, постоянной работы над собой и эмоциональной устойчивости. Однако именно этот путь позволил стать более уверенной, открытой и дисциплинированной. Конкурс помог развить навыки общения, научил работать перед большой аудиторией и показал важность командной поддержки.

Библиографический список

1. В конкурсе «Миссис Россия 2020» победила жительница Нижегородской области Дарья Иванова. URL: https://tass.ru/obschestvo/9266413 (дата обращения: 29.03.2026).
2. На пензенской станции скорой помощи фельдшером работает победительница конкурса красоты. URL: https://penza-online.ru/obshchestvo/na-penzenskoy-stantsii-skoroy-pomoshchi-feldsherom-rabotaet-pobeditelnitsa-konkursa-krasoty(дата обращения: 29.03.2026).

3. Оксана Федорова: "Моя победа на конкурсе "Мисс Вселенная" – это победа России"! URL: https://fedorovaoksana.com/news/oksana-fedorova-moya-pobeda-na-konkurse-miss-vselennaya-eto-pobeda-rossii-/(дата обращения: 29.03.2026).
4. Первый в истории международный конкурс красоты: как в XIX веке выбирали самую красивую девушку в мире. URL: https://kulturologia.ru/blogs/190916/31411//(дата обращения: 29.03.2026).

© Саратовцева Н. В., Володина А. Д., 2026

УДК 37.013

ВОСПИТАНИЕ ДУШИ: ПРАВОСЛАВНАЯ СМЕНА В ДЕТСКОМ ЛАГЕРЕ «ЮНОСТЬ»

EDN KBTSYD

Н. В. Саратовцева *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5733-6440, e-mail: Saratovtseva.NV@mail.ru,*
В. Н. Дмитриева *студенты,*
К. А. Таскаева *Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

NURTURING THE SOUL: AN ORTHODOX CAMP AT THE YOUTH CHILDREN'S CAMP

N. V. Saratovtseva *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
V. N. Dmitrieva *Students,*
K. A. Taskaeva *Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. This article examines the experience of spiritual and moral education of the younger generation using the example of the Orthodox «Ark» camp at the «Yunost» children's health camp in the Penza region. Analyzing this unique educational environment, where traditional camp recreation is seamlessly combined with prayer, priestly participation, and community life, the authors believe that this experience is worthy of replication in the education of children and youth.

Keywords: education; soul; Orthodox shift; children's camp «Youth».

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения – крайне важная педагогическая цель. Общество все чаще обращается к традиционным ценностям. Опыт православных лагерей в этом контексте особенно значим, поскольку там создается воспитывающая среда, способная интегрировать отдых, игру, творчество, а главное – молитву.

Интересен региональный опыт православной смены «Ковчег», традиционно проводимой в детском оздоровительном лагере «Юность» Пензенской области.

Не секрет, что воспитание на летнем отдыхе – это не просто организация досуга. Это, прежде всего, забота о внутреннем мире ребенка, о его душе. Особенно очевидно это в православных лагерях, где пребывание детей выстраивается вокруг непреходящих евангельских ценностей. Священное Писание учит: «Пустите детей приходить ко Мне и не препятствуйте им» (Мк. 10:14). Летние каникулы за городом – как раз то время, когда душа наиболее открыта для живого слова о Боге.

Лагерь «Юность» расположен на берегу Сурского водохранилища, в 40 километрах от Пензы. Это классический загородный лагерь: спальные корпуса, столовая, спортивные площадки, клуб, открытая сцена, пляж.

В 2026 г. в нем запланировано 4 тематические смены, одна из которых – «Ковчег-2026». Ее куратором является Пензенская епархия. Координацию всех направлений работы, взаимодействие с волонтерами, а также проведение мероприятий осуществляет епархиальный молодежный отдел под руководством священника Илии Иванова. Такой формат участия священника в повседневной жизни лагеря – методическая находка. Время смены 21 день. Она объединила 250 детей в возрасте от 6 до 16 лет [1].

Символично название лагерной смены «Ковчег». Это место, где дети вдали от городской суеты учатся бескорыстно любить ближнего, обретая верных друзей и мудрых наставников.

Чем отличается православная смена от обычного лагерного отдыха? По большому счету, православный детский лагерь – это временная евхаристическая община. Это пространство, где вся жизнедеятельность, включая быт, спорт, творчество и пр. выстроена вокруг Литургии и Христовой любви. Принципиальным отличием является духовное ядро – участие священника-духовника в повседневной жизни детей и соборная молитва. Духовные ценности здесь не назидаются, а естественно вплетены в саму лагерную жизнь, становясь ее неотъемлемой частью.

Остановимся на рассмотрении программы православной смены «Ковчег». Обычный лагерный распорядок (зарядка, линейка, отрядные дела, дискотека и пр.) сохраняется, приобретая специфические духовные элементы. Каждое утро и вечер начинается с соборной молитвы. Таким образом, дети усваивают важнейший принцип – сначала обращение к Творцу, затем – все остальное.

Духовные знания подростки закрепляют во время интеллектуальной викторины «Православная вера», отвечая на вопросы по сюжетам Ветхого и Нового Заветов, демонстрируя понимание церковнославянского языка. Игра проводится в новом формате – формате живого состязания.

Еще одним познавательным мероприятием является «Открытый микрофон». Оно позволяет каждому ребенку задать вопрос (о Боге и сомнениях, о родителях и обидах и пр.). В этом мероприятии священник – старший друг. Такие беседы рождают доверие.

Просмотр художественных фильмов в православной смене незаметно воспитывает детские души. Хорошее кино становится притчей, где через экран дети учатся сопереживать, искать ответы на вечные вопросы. Младшие отряды смотрят и обсуждают фильм «Поллианна» (2003), где показана история как отец научил свою дочку необычной «игре в радость». Старшим отрядам демонстрируют фильм «Страсти по Матвею» (2023), требующий серьёзного разговора о вере и сомнениях.

Самым важным событием смены стала Божественная литургия на территории лагеря. Для многих детей это был первый осознанный шаг к Богу по внутреннему движению души, созревшему в атмосфере «Ковчега».

Помимо духовно-просветительских мероприятий в программе смены значительное место отводится спортивным и творческим активностям. Среди спортивных игр и зарядки в лагере есть и специальная активность – его визитная карточка – это лазертаг с батюшкой. Игра начинается с напутствия о том, каким должен быть христианин, но главное его оружие – молитва. В ходе лазертага ребята демонстрируют ловкость, внимательность, быстроту реакции и, что особенно важно, умение работать в команде.

Наглядным уроком единства является традиционная русская игра лапта. Батюшка, вожатый и воспитанник оказываются плечом к плечу – и в этом действии рождается то самое единство, о котором говорят с амвона.

Творческая часть программы также заслуживает отдельного внимания. Ярким событием смены является концерт вокально-инструментального ансамбля «Точка света» из г. Кузнецка. Участники коллектива исполняют 136-й псалом в современной обработке, а также популярные композиции и песни из детских мультипликационных фильмов. Древний библейский текст, звучащий на понятном молодёжи музыкальном языке, производит глубокое впечатление на слушателей [1].

Немаловажно и патриотическое воспитание. В гостях у отдыхающих побывали представители пензенской дружины «Русь», которые провели исторический квест с обучением вязанию узлов и боями на безопасных мечах. Еще одним событи-

ем стала военно-историческая игра «Бородино», объединившая более 40 детей и сотрудников лагеря [1].

Таким образом, православная смена «Ковчег» в детском оздоровительном лагере «Юность» – это модель идеального мира, где добро, труд и справедливость не слова из учебника, а норма жизни. Дети получают позитивный опыт христианской жизни, обретают друзей и учатся видеть и ценить главное. Православная смена «Ковчег» – это методическая находка о том, как нужно воспитывать души подрастающего поколения. Опыт этой смены стоит тиражировать и внедрять, «утверждая веру в сердцах детей».

Библиографический список

1. В пензенском лагере Юность завершилась православная смена Ковчег-2026. URL: https://dzen.ru/a/ajwUciV-PCISgd8C (дата обращения: 30.06.2026).

© Саратовцева Н. В., Дмитриева В. Н., Таскаева К. А., 2026

УДК 37.013

ПЕНЗГТУ ГЛАЗАМИ ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА

EDN KKBUDS

Н. В. Саратовцева *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5733-6440, e-mail: Saratovtseva.NV@mail.ru,*

У. М. Мирзияева *магистрант, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

PENZGTU THROUGH THE EYES OF A FOREIGN STUDENT

N. V. Saratovtseva *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

U. M. Mirziyoyeva *Master's Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article focuses on a unique perspective on the university through the eyes of international students themselves. Through observation and interviews, the authors demonstrate that the key factors making PenzGTU attractive include: the presence of a faculty for international students and experience working with international students; an effective language adaptation system; a practice-oriented approach to education; a vibrant extracurricular life and the active involvement of international students in various events; and a multinational educational environment that fosters intercultural contacts. The authors note that the findings correlate with national trends, and that PenzGTU is perceived as an attractive institution by international applicants.

Keywords: Penza State Technological University (PenzGTU); foreign student.

Образовательная миграция является одним из актуальных трендов современного мирового развития. По сведениям ЮНЕСКО, за последнее время мобильность студентов увеличилась более чем на 300 %. К 2027 г. предположительно около 9 млн чел. будет считать предпочтительным получение высшего образование не у себя на Родине, а за границей [3].

Пензенская область также продолжает укреплять позиции на международной образовательной карте. Особенно заметно это в высшей школе: каждый десятый студент в вузах – иностранец, их доля достигла 10,8% [1].

Пензенский государственный технологический университет (ПензГТУ) является одним из самых привлекательных для иностранных студентов вуз в Пензе. Динамика иностранных студентов за период 2021 – 2025 гг. следующая: 2021 г. – 304 человека; 2022 г. – 351 человек; 2023 г. – 274 человека; 2024 г. – 266 человек; 2025 г. – 271 человек [2]. Это говорит о том, что, несмотря на внешние вызовы, вуз сохраняет привлекательность для зарубежных абитуриентов, заметны первые признаки стабилизации.

Университет становится точкой притяжения для молодежи из разных уголков мира. Наибольшее число иностранных студентов приезжает из Таджикистана – 22,9 %. Следом идут Туркменистан (20,9 %) и Индия (20,1%). Также в аудиториях пензенских вузов можно встретить студентов из Китая и Марокко и др. [2].

Иностранные студенты ПензГТУ обучаются на различных специальностях. Наибольшее предпочтение они отдают таким специальностям, как экономика, фундаментальная и прикладная лингвистика и др. [2].

Студенты-иностранцы высоко оценивают ПензГТУ, в котором обучаются. Выделим факторы привлекательности универ-

ситета из опроса и интервьюирования иностранных граждан, обучающихся в нем.

Во-первых, в структуре высшей школы есть подразделение – факультет обучения иностранных граждан, регулирующий вопросы поступления, адаптации, обучения и проживания обучающегося из другой страны. В университете работают с иностранными студентами из разных стран – от ближнего зарубежья до Африки и Азии. Это создаёт ту самую атмосферу, где чувствуешь себя частью большой международной семьи. Интересно, что девизом ПензГТУ является фраза «Один вуз – одна семья!». Этим подчеркнута атмосфера взаимопомощи и поддержки, которая здесь ощущается с первого дня.

Во-вторых, в университете созданы условия для снятия языкового барьера иностранного студента. На подготовительном отделении преподаватели учат не только грамматике, но и помогают преодолеть страх перед живым общением.

В-третьих, социокультурная адаптация мягко проходит благодаря организации всевозможных мероприятий, где иностранный обучающийся имеет возможность общаться с русскими студентами в неформальной обстановке. Например, это катание на лыжах по Олимпийской аллее, экскурсия в краеведческий музей, поездки в приют для животных «Питомец» и пр.

Студенты-иностранцы отмечают насыщенность внеучебной жизни. В ПензГТУ есть студенческий научно-проектный кампус, центр творчества «Лидер», волонтёрский центр «Мы вместе», медиацентр – все, для активного вовлечения иностранцев.

ПензГТУ – это технический университет, к преподаванию привлекаются специалисты с ведущих предприятий региона. Иностранные обучающиеся как ценное отмечают получение реальных знаний и умений, а не просто получение диплома.

Иностранных граждан устраивает не только качественное образование технологического университета, но и формирующаяся уверенность в будущем. Несомненным преимуществом признается благоприятная социально-педагогическая обстановка в вузе, сложившаяся инфраструктура. Положительно оценили преобладающее большинство опрошенных многонациональность образовательной среды вуза, способствующей развитию культурных контактов.

Данные, полученные на основе исследования отношения иностранных студентов к ПензГТУ, в основном коррелируются с общероссийскими процессами. Образ российского вуза в глазах иностранных студентов весьма привлекателен по целому ряду факторов. Среди них: качество образования; не слишком обременительная стоимость обучения; отношение со стороны студентов и администрации университета; достаточно комфортные условия проживания.

Результатом исследования стало видео, где иностранные студенты дают оценку и отзыв ПензГТУ. Это уникальный взгляд на университет, позволяющий абитуриентам из других стран представить себя частью академического сообщества.

Библиографический список

1. Пензастат подсчитал количество студентов в вузах Пензенской области. URL: https://penzavzglyad.ru/news/196132/penzastat-podschital-kolichestvo-studentov-v-vuzah-penzenskoy-oblasti (дата обращения: 29.09.2025).
2. Сведения, представленные деканатом факультета обучения иностранных граждан.
3. Число иностранных студентов достигнет 9 миллионов, но «элитизм сохраняется». URL: https://www.timeshighereducation.com/news/overseas-student-numbers-reach-9-million-elitism-remains (дата обращения: 29.09.2025).

© Саратовцева Н. В., Мирзияева У. М., 2026

УДК 37.013

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

EDN LATPCC

Н. В. Саратовцева *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5733-6440, e-mail: Saratovtseva.NV@mail.ru,*

С. А. Чехманова *студентка,*

Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

FORMATION OF FAMILY VALUES IN STUDENTS THROUGH EDUCATIONAL ACTIVITIES

N. V. Saratovtseva *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

S. A. Chekhmanova *Student,*

Penza State Technological University, Penza, Russia

Abstract. This article examines the development of sustainable family values among college students amid the transformation of the modern institution of family. The authors analyze the potential of higher education humanities disciplines in fostering a responsible attitude toward family.

Keywords: family values; students; educational activities; university.

Современное общество переживает глубокую трансформацию института семьи: растет возраст вступления в первый брак, увеличивается число разводов и нерегистрируемых сожительств, размываются традиционные представления о родительстве. В этих условиях особую значимость приобретает целенаправленная работа по формированию устойчивых семейных ценностей у молодежи. Студенческий возраст (19–20 лет) является сенситивным для мировоззренческого выбора: молодые люди отделяются от родительской семьи, начинают выстраивать собственные отношения, но при этом еще сохраняют высокую восприимчивость к педагогическому влиянию. Именно в этот период закладываются базовые сценарии будущего супружества и родительства. Упустить этот момент – значит обречь молодых людей на стихийное, зачастую болезненное освоение семейных ролей методом проб и ошибок.

Под семейными ценностями понимается система значимых смыслов, регулирующих отношения между супругами, родителями и детьми. К их числу относятся: любовь, верность, взаимопомощь, уважение, ответственность, готовность к компромиссу, забота о старших и младших [1, с. 588]. В отличие от простого информирования, развитие ценности предполагает не только знание, но и эмоциональное принятие, готовность следовать этим нормам в реальной жизненной ситуации. Студенческая молодежь находится в состоянии кризиса идентичности: с одной стороны, сохраняется ориентация на создание семьи как на жизненный успех, с другой – наблюдается прагматизация отношений, страх ответственности, идеализация «свободного» образа жизни. Задача высшей школы – не навязывать единственно верную модель, а создать условия для рефлексии, критического осмысления стереотипов и осознанного выбора.

В университете существует целый ряд гуманитарных дисциплин, которые напрямую или опосредованно формируют семейные ценности, однако часто преподаватели не уделяют должного внимания данной теме, рассматривая семью как «бытовую» тему. Так, курс «Философия» позволяет рассмотреть феномен любви в историко-философском контексте (Платон, Аристотель, В. Соловьев, Э. Фромм), обсудить соотношение свободы и долга в браке, а также такие категории этики, как долг, ответственность и альтруизм. Дискуссионные вопросы философии семьи – свободна ли любовь, может ли брак существовать без любви, что такое зрелая любовь – задают мировоззренческую рамку для понимания семейных отношений.

Через учебный курс «Основы российской государственности» семья раскрывается как фундаментальная ячейка общества и фактор демографической безопасности. В рамках курса студенты знакомятся с государственной семейной политикой, с конституционными основами защиты материнства, детства и отцовства. В Основном Законе РФ содержится определение понятию «брак» как союза исключительно между мужчиной и женщиной.

Дисциплина «Правоведение» дает прикладные, жизненно необходимые знания: знакомство с семейным кодексом РФ, условиями заключения брака и пр. Без правовой грамотности невозможно ответственное родительство и супружество.

Дисциплина «Этика и культура мировых религий» открывает перед студентами многообразие семейных укладов в христианстве, исламе, буддизме, показывая, как религия осмысляет семью как священный союз.

Курс «Психология личности» помогает студенту понять собственные психологические особенности: тип привязанности (надежный, тревожный, избегающий), стили реагирования в конфликте (по К. Томасу), гендерные стереотипы и установки, уровень эмоционального интеллекта. Без знания себя невозможно построить здоровые партнерские отношения.

Дисциплина «Психология семьи» – вершина интеграции, где знания о любви, праве, религии и личности собираются в целостную картину: жизненный цикл семьи, типологии брака, детско-родительские отношения, конфликтология семьи, профилактика домашнего насилия. Именно здесь уместны тренинги и коммуникативных навыков.

Таким образом, ни одна из перечисленных дисциплин не является «про семью» исключительно, но каждая вносит свой вклад в формирование целостного образа ответственного семьянина.

Простое декларирование семейных ценностей неэффективно, поэтому необходимы интерактивные методы, обеспечивающие проживание, рефлексию и присвоение смыслов. К таким методам относятся дискуссионные методы (дебаты на темы гражданского брака, обязанностей взрослых детей перед престарелыми родителями), проектная деятельность (разработка «Дневника молодой семьи», буклетов по семейному праву), ролевые и деловые игры (моделирование распределения семейного бюджета, разногласий в методах воспитания), а также анализ кейсов – реальных житейских дилемм. Важно, чтобы эти методы применялись системно, а не эпизодически, с рекомендуемой частотой не менее одного интерактива в месяц по каждой гуманитарной дисциплине.

Для выявления реального влияния образовательной деятельности на формирование семейных ценностей был проведен опрос среди студентов 2–3 курсов направление подготовки «Профессиональное обучение» (по отраслям) ПензГТУ в количестве 47 студентов. Результаты показали, что 62 % респондентов планируют вступить в брак после получения диплома, 18 % уже состоят в браке или серьезных отношениях, 15 % не задумываются о браке до 25 лет, и лишь 5 % предпочитают

свободные отношения, что свидетельствует о сохраняющейся ценности семьи.

Важнейшими ценностями в семье студенты назвали взаимопонимание и доверие (78 %), эмоциональную поддержку (54 %), детей (43 %) и материальную стабильность (38 %). Влияние высшей школы на размышления о будущем браке оценили положительно 68 % студентов (41 % – «скорее да», 27 % – «да, очень помогают»), тогда как 24 % не заметили влияния, а 8 % воспринимают обсуждение семьи как морализаторство.

Студенты назвали следующие дисциплины, развивающие семейные ценности: психология семьи (68 %); правоведение (55 %); этика и культура мировых религий (47 %); философию, основы российской государственности (25 %). Это указывает на запрос обучающихся на прикладные, а не абстрактные знания.

На основе результатов исследования предлагаем следующие рекомендации по работе со студентами:

- интеграция, а не изоляция. Не следует создавать отдельный «морализаторский» курс о семье, необходимо органично вплетать семейную тематику в существующие учебные курсы;
- отказ от директивности. Преподаватель не должен учить «как правильно жить», его задача предоставить инструменты для анализа, оставляя за студентом право выбора;
- использование интерактива. Изучая гуманитарные дисциплины, важно применять дискуссии, ролевые игры и др. активные методы обучения, поскольку прямое лекционное изложение не формирует ценности;
- приглашение практиков. Семейные психологи, сотрудники ЗАГСа, многодетные родители, открыто говорящие о трудностях, становятся живыми свидетельствами эффективности семейных ценностей.

Кроме того, не следует ограничиваться только учебными занятиями. Важно знакомить студентов с реальными социальными проектами, поддерживающими студенческие семьи. Так, в рамках федерального проекта «Поддержка семьи» и национального проекта «Семья» в ПензГТУ была открыта комната матери и ребенка. Это позволяет перевести абстрактное знание о государственной поддержке семьи в конкретный, осязаемый пример заботы о студентах.

Таким образом, образовательная деятельность вуза обладает значительным потенциалом в формировании у студентов семейных ценностей. Дисциплины гуманитарного цикла при умелой методической организации способны скорректировать их неверные жизненные установки, воспитать ответственность за близких. Формирование семейных ценностей у студентов средствами образовательной деятельности – важное направление по воспитанию будущих поколений семей.

Библиографический список

1. Стрелец И. Э., Мухортов Д. С., Маркова Ю. С. Роль образовательной среды вуза в формировании ценности семьи: оценка российского студенчества // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2024. Т. 24. № 3. С. 586– 599.

© Саратовцева Н. В., Чехманова С. А., 2026

СЕКЦИЯ 7. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ, ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 372.881.1

ОБУЧЕНИЕ ПОИСКОВОМУ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ: МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО РАБОТЕ С ТЕКСТОМ

EDN MJJNSR

Ю. В. Вельдина — *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-3217-9872, e-mail: gusarovauvg@yandex.ru,*

П. В. Аброськина — *студентка,*

Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

TEACHING SCANNING IN A FOREIGN LANGUAGE: A METHODICAL SYSTEM OF EXERCISES FOR WORKING WITH TEXT

Yu. V. Veldina — *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

P. V. Abroskina — *Student,*

Penza State Technological University, Penza, Russia

Abstract. The article deals with the methodology of teaching scanning in a foreign language as an important tool for obtaining information and a prerequisite for successful professional activity. A system of exercises (pre-text, text and post-text) according to the classification of P. K. Babinskaya and E. A. Maslyko is presented.
Keywords: scanning; exercise; classification; learning process.

На современном этапе развития методики преподавания иностранного языка, как отмечено многими методистами (М. Уэст, Е. И. Пассов, Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская и др.) [3; 2; 1] поисковое чтение является одним из важнейших средств получения информации на иностранном языке. Такое обучение предполагает не только создание предпосылок для расширения применения общеобразовательных дисциплин, но и обеспечение своевременного получения каждым специалистом новой информации, что в современной науке и технике является условием успешной профессиональной деятельности.

Для обучения поисковому чтению необходимо отбирать ряд тематически связанных текстовых материалов и создавать ситуации поиска и просмотра. Упражнения должны быть направлены на развитие навыков и умений ориентироваться в структуре текста, способности извлекать и использовать текстовый материал в соответствии со специфической коммуникативной задачей.

Существует несколько классификаций для обучения поисковому чтению (по Е. И. Пассову, М. Уэст и др.), однако изучение научно-методической литературы позволило выявить наиболее точную классификацию, которая позволяет охватить все этапы развития поисковых навыков у обучающихся [2; 3].

Согласно П. К. Бабинской и Е. А. Маслыко, различают следующие виды упражнений при обучении поисковому чтению: предтекстовые, текстовые, послетекстовые [1].

Предтекстовые упражнения направлены на устранение первичных трудностей в понимании содержания текста. П. К. Бабинская и Е. А. Маслыко предлагают следующие предтекстовые упражнения:

1) Упражнения, направленные на работу с заголовками, подзаголовками или иллюстрациями в тексте для предположения темы и структуры текста;

2) Упражнения на нахождение ключевых слов, фраз или словосочетаний, которые могут указать на наличие искомой информации;

3) Упражнения типа «вопрос – ответ», на которые обучающиеся должны ответить до начала прочтения текста.

Текстовые упражнения, как определяют П. К. Бабинская и Е. А. Маслыко, направлены на общее понимание текста, на извлечение основной и/или второстепенной информации. Рассмотрим текстовые упражнения для обучения поисковому чтению:

1) Упражнения, направленные на поиск конкретных фактов (дат, имён, мест, цифр и т. д.);

2) Упражнения на нахождение в тексте ответов на заранее сформулированные вопросы;

3) Упражнения на выделение в тексте фрагментов, содержащих искомую информацию (например, описание явлений, выявление аргументов, поиск ключевого события);

4) Упражнения, направленные на быстрый поиск и нахождение ключевых слов, фраз или словосочетаний;

5) Упражнения на работу с таблицами, диаграммами или списками в тексте для извлечения нужных данных (при необходимости).

Важно отметить, что на данном этапе работы с текстом необходимо выстроить учебный процесс таким образом, чтобы обучающиеся учились как бы «выхватывать» из текста отдельные слова, фразы, словосочетания и предложения, по которым можно было бы определить, содержит ли данный отрывок нужную информацию.

Послетекстовые упражнения предназначены для проверки понимания прочитанного, а также для контроля за степенью сформированности умения поиска информации. Согласно П. К. Бабинской и Е. А. Маслыко для послетекстовой работы с текстом можно использовать следующие упражнения:

1) Упражнения на проверку правильности найденных данных (например, заполнение пропусков, сопоставление частей предложения, исправление ошибок, составление словосочетаний и др.);

2) Упражнения, направленные на систематизацию извлечённой информации (составление таблиц, схем, диаграмм и др.);

3) Коммуникативные упражнения, направленные на составления сообщения по шаблону или без него, подготовка к дискуссии и др.;

4) Упражнения на оценку эффективности поиска (достоверность информации, заполнение листа самооценки, группировка данных и др.) [1].

Как отмечают П. К. Бабинская и Е. А. Маслыко, такая система упражнений при работе с поисковым видом чтения помогает сформировать навык эффективного поиска необходимой информации в тексте, что особенно важно при работе с большими объёмами данных или в ситуациях, когда требуется быстро найти конкретные сведения.

Таким образом, предложенная система по обучению поисковому чтению позволяет быстро и точно находить конкретные факты и данные. Важное значение имеют предтекстовые упражнения, которые направленны на эффективное восприятие информации посредством работы с заголовками, подзаголовками, иллюстрациями и ключевыми словами. Ключевую роль в развитии навыков поискового чтения играют текстовые упражнения, которые углубляют понимание содержания и направлены на акцентирование как основной, так и второстепенной информации. Завершающим этапом работы с текстом

являются послетекстовые упражнения, которые необходимы для проверки и закрепления изученного материала, а также для контроля и оценки сформированности навыками поиска.

Библиографический список

1. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – 9-е изд., стер. – Минск: Вышэйшая школа, 2004. – 530 с.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
3. West M. A General Service List of English Words with Semantic Frequencies and a Supplementary Word List for the Foundational English Vocabulary. – London: Longman, 1953. – 584 p.

© Вельдина Ю. В., Аброськина П. В., 2026

УДК 372.881.1

ОСОБЕННОСТИ И МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПОИСКОВОГО ЧТЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

EDN LQEOKU

Ю. В. Вельдина

Кандидат педагогических наук, доцент,
ORCID 0000-0002-3217-9872,
e-mail: gusarovauvg@yandex.ru,

П. В. Аброськина

студентка,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

FEATURES AND METHODS OF FORMATION OF SCANNING SKILLS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Yu. V. Veldina

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,

P. V. Abroskina

Student,
Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract. The article deals with the essence of scanning as a purposeful and selective type of reading working with text, analyzes its definitions in the works of Russian methodologists (M. R. Lvov, E. I. Passov, A. Y. Krupskaya and etc.) and substantiates its importance for the development of oral speech and communicative competence in the framework of teaching a foreign language.

Key words: foreign language; scanning; working methods.

Основываясь на методах психологии и психолингвистики, важно понимать, что применение взаимосвязанного обучения навыкам чтения необходимо для улучшения устной речи. Ключевым аспектом данного обучения является поисковое чтение, которое позволяет быстро находить конкретную информацию в больших объемах текста.

В методике преподавания иностранного языка поисковое чтение получило четкие определения, отражающие его целенаправленный и выборочный характер. Так, М. Р. Львов [2, с. 47] определял его как «вид чтения, при котором читатель стремится найти в тексте ответ на поставленный вопрос, отыскивая нужную информацию с помощью ключевых слов, заголовков или других опознавательных признаков»; А. Ю. Крупская [1, с. 35] подчеркивала, что это «процесс быстрого просмотра текста с целью извлечения конкретной информации, отвечающей на вопрос или задачу, без полного осмысления всего содержания»; Т. Г. Рамзаева [4, с. 60] описывала его как «чтение с целью нахождения фактов, дат, имен или других сведений в ответ на конкретный запрос, при котором текст просматривается выборочно»; Е. И. Пассов [5, с. 44] описал поисковое чтение как «метод быстрого и целенаправленного извлечения нужной информации из текста, при котором читатель не стремится к идеальному пониманию всего содержания, а концентрируется на извлечении конкретной информации»; Е. А. Маслыко и П. К. Бабинская [3] определяют поисковое чтение, как сознательную деятельность, ориентированную на быстрое нахождение конкретной информации. Опираясь на вышеперечисленные определения поискового чтения, можно сделать вывод, что поисковое чтение – это вид чтения, который заключается в поиске необходимой информации для выполнения определенной образовательной задачи, направленный на эффективный поиск

ключевых фактов и ответов в большом объеме текста.

Среди основных особенностей поискового чтения следует выделить следующие:

1. Акцент на визуальном восприятии. Поисковое чтение в значительной степени опирается на визуальное восприятие текста. Обучающийся в качестве подсказок использует: выделенные слова, заголовки, списки, графики и таблицы, для быстрого нахождения нужной информации.
2. Неполное понимание текста. В отличие от других видов чтения, поисковое чтение не предполагает полного и глубокого понимания всего текста. Обучающийся должен сосредоточится только на тех фрагментах, которые содержат искомую информацию.
3. Требование к наличию базовых навыков чтения. Обучающимся необходимо владеть базовыми навыками поискового чтения, среди которых распознавание букв и слов, понимание грамматических структур, а также формирование общего представления о содержании текста.
4. Методическая подготовка. Для успешного овладения навыками поискового чтения, необходимо знать и применять систематическую методику обучения, включающую в себя изучение стратегий поискового чтения, улучшение концентрации внимания и повышение скорости обработки информации.

При поисковом чтении скорость чтения, обычно выше и составляет 300–400 слов в минуту [6, с. 70]. Такой подход применяется, когда требуется найти в тексте более детальную информацию, например, описания, аргументы, правила или оценочные суждения. При поисковом чтении важно ознакомиться со структурой текста, прочитать заголовки и отдельные абзацы.

Методика использования поискового вида чтения заключается в следующем:

1) Обучающимся необходимо сосредоточиться только на конкретной информации, которую необходимо найти.
2) Для более эффективной работы педагогу необходимо выбрать подсказки (ключевые слова, фразы), которые помогут найти необходимую информацию.
3) Обучающимся за определенное время необходимо просмотреть страницу, чтобы найти подсказки и получить необходимую информацию для выполнения упражнения.

Таким образом, отмечаем, что поисковое чтение является фундаментальным навыком, формируемым на стыке психологии и психолингвистики, играющим ключевую роль в развитии устной речи и коммуникативной компетенции. Это вид чтения, предполагающий быстрый и целенаправленный поиск конкретной информации посредством активации визуального восприятия, не требует полного погружения в содержание текста, фокусируясь на выделении ключевых фактов и данных.

Библиографический список

1. Крупская А. Ю. Методика обучения русскому языку в 5–9 классах. – М.: Просвещение, 1987. – 256 с.
2. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Академия, 2000. – 464 с.
3. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – 9-е изд., стер. – Минск: Вышэйшая школа, 2004. – 530 с.
4. Рамзаева Т. Г. Методика обучения русскому языку. – М.: Дрофа, 1996. – 415 с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
6. Nuttall C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. – London: Heinemann Educational Books, 1982. – 282 p.

© Вельдина Ю. В., Аброськина П. В., 2026

УДК 372.881.1

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОТБОРУ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ: ВОЗРАСТНЫЕ, СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ КРИТЕРИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

EDN NFHILV

Ю. В. Вельдина — *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-3217-9872, e-mail: gusarovauvg@yandex.ru,*

Д. С. Краснова — *студентка,*

Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия

AN INTEGRATED APPROACH TO THE SELECTION OF VIDEO MATERIALS: AGE, CONTENT AND LANGUAGE CRITERIA FOR TEACHING MONOLOGUE SPEECH

Yu. V. Veldina — *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

D. S. Krasnova — *Student,*

Penza State Technological University, Penza, Russia

Abstract. The article deals with a system of criteria for the selection of authentic video materials for the development of monologue speech skills among students. Special attention is paid to the psychological, pedagogical and linguistic didactic parameters: the age characteristics and interests of the target audience, the level of language complexity (within the levels A1-B1 on the CEFR scale), as well as the formal characteristics of the video (duration, tempo of speech, clarity of diction, the presence of video sequences and subtitles).

Keywords: authentic video materials; foreign language; monologue; criterion.

Эффективность использования аутентичных видеоматериалов для развития навыков монологической речи напрямую зависит от их соответствия психолого-педагогическим и лингводидактическим характеристикам целевой группы обучающихся. Неудачный выбор видеофрагмента способен не только снизить мотивацию, но и создать непреодолимые языковые и содержательные барьеры, что, согласно исследованию И. А. Зимней [2], приводит к угасанию познавательной активности и отрицательно сказывается на формировании речевых навыков. Следовательно, разработка системы критериев отбора видеоматериалов представляет собой ключевую методическую задачу.

Исследователи И. А. Зимняя и Н. Д. Гальскова [1; 2] выделяют возрастные особенности обучающихся как один из ведущих факторов при отборе видеоматериалов. Содержание и подача должны соответствовать возрасту обучающихся: для младших классов можно использовать мультфильмы и простые обучающие видео, для старших школьников и студентов – интервью, репортажи, фрагменты лекций.

Как отмечает Е. С. Полат [4], критерий соответствия возрастным интересам обучающихся тесно связан с содержательной стороной видео. Эффективные видеоматериалы должны отражать темы повседневной жизни, школьных событий, хобби, путешествий и отношений между сверстниками, т.е. темы должны быть интересны целевой аудитории.

Третьим и наиболее значимым критерием выступает уровень языковой сложности видеоматериала, который должен соответствовать эталонным уровням A1–B1 по шкале CEFR [3]. Лексика и грамма-

тика не должны сильно опережать текущий уровень обучающихся: допустимо 10–15 % незнакомой лексики, причём эти единицы не должны быть ключевыми для понимания основного сюжета. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез [1] выделяют необходимость опоры на интернациональную лексику и языковую догадку. Например, в сюжете о путешествии слова типа «airport», «hotel», «taxi» легко считываются из контекста и не требуют предварительной семантизации. Что касается грамматики, преимущество следует отдавать видео с преобладанием настоящего (Present Simple/Continuous) и будущего времени (Future Simple), а также простых прошедших форм (Past Simple), избегая сложных конструкций (пассивный залог, условные предложения III типа). Это соответствует рекомендациям Н. И. Гез [1], которая утверждала, что грамматическая простота текста является необходимым условием для перевода внимания обучающихся с формальной стороны на содержательную.

К числу формальных, но критически важных критериев относятся длительность видеофрагмента, темп речи и чёткость дикции. Оптимальная длительность видео составляет от 2 до 5 минут. Более короткие ролики (до 1 минуты) эффективны для введения лексики или фонетической зарядки, но не формируют устойчивого контекста для последующего обсуждения. Видео длительностью более 5–6 минут перегружают оперативную память обучающихся и приводят к рассеиванию внимания, в результате чего утрачивается смысловая целостность восприятия. При этом темп речи дикторов или персонажей должен быть умеренным (примерно 160–200 слогов в минуту), что соответствует разговорному темпу, но с чёткими паузами между синтагмами. Как указывает Е. С. Полат [4], использование неадаптированной речи с высокой скоростью произнесения (например, в реалити-шоу или некоторых интервью) будет создавать непреодолимый барьер в понимании и провоцировать тревожность. Следовательно, следует отбирать видеоролики с профессиональной озвучкой или диалоги образовательных каналов, где спикеры артикулируют достаточно отчётливо. Наличие же видеоряда, который функционально дополняет аудиодорожку (жесты персонажей, изображение предметов, субтитры), служит важной компенсаторной опорой, помогающей обучающимся преодолеть языковые трудности и спрогнозировать содержание высказывания.

Таким образом, отбор аутентичных видеоматериалов требует комплексного учёта возрастных особенностей обучающихся, актуальных интересов, а также строгого соответствия языкового наполнения и технических параметров видео уровню A1–B1. Только при соблюдении данных критериев видеоматериал перестаёт быть просто иллюстрацией и превращается в эффективное средство создания коммуникативной мотивации и смысловой опоры для говорения.

Библиографический список

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – Москва: Издательский центр «Академия». –2006. – 336 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранному языку в школе, – Москва: Просвещение. – 1991. – 222 с.
3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Общеевропейские_компетенции_владения_иностранным_языком (дата обращения: 10.08.2026.)
4. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – Москва: Академия. – 2001. – 272 с.

© Вельдина Ю. В., Краснова Д. С., 2026

УДК 372.881.1

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

EDN BNRPAL

Ю. В. Вельдина

Кандидат педагогических наук, доцент,
ORCID 0000-0002-3217-9872,
e-mail: gusarovauvg@yandex.ru,

Д. С. Краснова

студент,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

THE ADVANTAGES OF USING AUTHENTIC VIDEO MATERIALS IN TEACHING FOREIGN MONOLOGUE SPEECH

Yu. V. Veldina

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,

D. S. Krasnova

Student,
Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract. The article deals with the potential of authentic video materials as an effective didactic tool for the formation and development of foreign language monologue speech skills among learners.
Keywords: authentic videos; student; foreign language4 monologue speech.

Современная методика преподавания иностранных языков характеризуется активным поиском эффективных средств, способных не только повысить мотивацию обучающихся, но и максимально приблизить процесс обучения к условиям реального общения. В этом контексте использование аутентичных видеоматериалов приобретает особую значимость. Видеоматериалы служат не только иллюстрацией к учебному материалу, но и выступают в роли полноценного средства формирования речевых навыков и умений. Они позволяют создать на уроке «эффект присутствия», погружая обучающихся в естественную языковую среду и предоставляя богатый социокультурный контекст, что напрямую коррелирует с задачами развития умений говорения.

Классификация аутентичных видеоматериалов осуществляется на основании различных критериев [2]. По критерию жанрово-тематической направленности их можно разделить на следующие группы: короткие информационные ролики (реклама, трейлеры, новостные сюжеты), которые отличаются динамичностью, высокой информационной плотностью и актуальной лексикой; мультфильмы, обладающие высокой степенью наглядности, четкой речью персонажей и значительным воспитательным потенциалом; образовательные видео, которые обычно адаптированы под обучающихся и сохраняют естественную манеру речи; фрагменты детских телепередач и ток-шоу, а также интервью с известными людьми или сверстниками из стран изучаемого языка и др.

Применение аутентичных видеоматериалов открывает широкие возможности для развития монологической речи обучающихся. Первое и наиболее значимое преимущество заключается в визуальной поддержке. Видеоряд выполняет функцию смысловой опоры, помогая обучающемуся не только понять контекст, но и сгенерировать собственное монологическое высказывание. Исследователи сходятся во мне-

нии, что визуализация снижает тревожность и компенсирует недостаток языковых средств, позволяя обучающимся сосредоточиться на содержании речи, а не на ее форме. Наблюдая за действиями героев, обстановкой, мимикой и жестами, обучающийся получает необходимые подсказки для построения логичного монолога.

Вторым важнейшим преимуществом является возможность знакомства с естественной речью носителей языка. В отличие от адаптированных аудиотекстов учебников, аутентичное видео демонстрирует такие феномены устной речи, как темп, интонация, эллиптические конструкции, паузы хезитации, а также особенности произношения. Это способствует формированию фонетических и интонационных навыков, необходимых для монологической речи. Как отмечается в психолингвистических исследованиях И. А. Зимней [3], в основе понимания и порождения речи лежит механизм вероятностного прогнозирования, который успешно развивается, именно, при восприятии аутентичного звукового ряда.

Третий значимый аспект – это социокультурный компонент, содержащийся в видеоматериалах. Видео является носителем не только языковой, но и паралингвистической информации. Оно отражает такой критерий, как «культурологическая аутентичность», позволяя обучающимся познакомиться с реалиями, традициями, привычками и ценностями носителей языка [1].

Таким образом, аутентичные видеоматериалы являются многофункциональным средством обучения. Они обеспечивают визуальный контекст, несут социокультурную информацию и обладают высоким мотивационным потенциалом, что в совокупности создает благоприятные условия для формирования и развития умений монологической речи на иностранном языке.

Библиографический список

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика, – Москва: Издательский центр «Академия», –2006. – 336 с.
2. Носонович Е. В., Мильруд Р. П. Критерии содержательной утентичности учебного текста // Иностранные языки в школе. – 1999 – № 2. – С. 6–12.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранному языку в школе. – Москва: Просвещение. – 1991. – 222 с.

© Вельдина Ю. В., Краснова Д. С., 2026

УДК 372.881.1

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: СИСТЕМА СТРАТЕГИЙ И УПРАЖНЕНИЙ

EDN BFAVVB

Ю. В. Вельдина

Кандидат педагогических наук, доцент,
ORCID 0000-0002-3217-9872,
e-mail: gusarovauvg@yandex.ru,

М. А. Санталова

студентка,
Пензенский государственный технологический университет,
г. Пенза, Россия

DEVELOPING MONOLOGUE SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS: A SYSTEM OF STRATEGIES AND EXERCISES

Yu. V. Veldina

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,

M. A. Santalova

Student,
Penza State Technological University,
Penza, Russia

Abstract. The article discusses methodological approaches to the formation of monologue skills in teaching a foreign language. The psychological mechanisms of monological utterance are revealed, the key learning strategies are presented – “the way from above” and “the way from below”, the use of supports, speech modeling, role-playing games, the use of audio and video materials. The system of exercises according to V. L. Skalkin is given, their complementarity and dependence of choice on educational tasks are shown.
Keywords: foreign language; monologue; learning process; exercise.

Монологическая речь представляет собой особую форму речевой деятельности, при которой высказывание принадлежит единственному говорящему. В центре монолога находится мысль самого говорящего, а, именно, то содержание, которое он стремится донести до аудитории [3]. Как отмечает, В. Л. Скалкин, среди психологических механизмов, лежащих в основе монологической речи, основную роль играют способность к антиципации (предвидению дальнейшего хода высказывания), а также умение воспринимать и критически оценивать собственную речь в процессе её создания [4]. Итогом монологической речи становится связный текст, а его конечная цель – определенное воздействие на слушателя [1, с. 126].

В современной методике преподавания иностранных языков сложились устойчивые стратегии, в совокупности образующие целостную систему работы по развитию умений монологической речи у обучающихся:

1. «Путь сверху» (дедуктивный метод). При этом подходе, который подробно описывает Е. И. Пассов, обучение начинается с полного текста, предъявляемого обучающимися в устной или письменной форме [3]. На начальном этапе работы обучающиеся знакомятся с содержанием текста-образца, разбирают его языковую структуру и композиционные особенности, после чего приступают к созданию собственных высказываний по аналогии. Данный метод наиболее востребован тогда, когда у обучающихся ещё недостаточно речевого опыта для самостоятельного выражения мыслей.

2. «Путь снизу» (индуктивный метод). В. Л. Скалкин рассматривает данный метод как движение от отдельных языковых единиц к развёрнутому монологу [4]. Обучающиеся последовательно осваивают слова, словосочетания и простые предло-

жения, а затем учатся объединять их в связное высказывание при помощи логических средств связи. Несмотря на то, что данный путь требует больше времени, он способствует более глубокому усвоению языкового материала и наиболее подходит для среднего и старшего этапов обучения.

3. Применение опор. Е. И. Пассов определяет опоры как информационные ориентиры, которые помогают обучающимся структурировать мышление и облегчают построение монологического высказывания [3]. В качестве опор могут выступать схемы, планы, интеллект-карты, коллажи, логико-коммуникативные таблицы, видеоматериалы и иллюстрации. Их применение снижает тревожность и позволяет сосредоточиться на содержании высказывания, не отвлекаясь на его языковое оформление.

4. Моделирование речи. Данный метод предполагает демонстрацию учителем образцов произношения, интонации и ритмической организации фраз, после чего обучающийся воспроизводит их сам [5]. Такой подход особенно эффективен при отработке фонетических навыков.

5. Ролевые игры и групповые дискуссии. Р. П. Мильруд подчёркивает, что данные методы развивают способность к спонтанному выражению мыслей и аргументации в условиях, приближенных к реальному общению [2, с. 10]. Обучающимся предлагаются роли или темы для коллективного обсуждения, что стимулирует из речевую активность.

6. Использование аудио и видеоматериалов. По мнению Н. Д. Гальсковой, данный подход знакомит обучающихся с аутентичными образцами произношения, интонацией и ритмом иноязычной речи, а также служит эффективным стимулом для создания собственных монологических высказываний [1].

Все перечисленные методы должны подчиняться ведущему принципу обучения монологической речи – коммуникативной направленности, т.е. ориентированности на реальное общение. Это означает, что любой учебный приём, любой метод в конечном счёте должны готовить обучающегося не к воспроизведению заученных конструкций, а к свободному и осмысленному высказыванию в живом и непосредственном общении.

В этой связи особую роль приобретает грамотно выстроенная система упражнений. Одну из наиболее разработанных предложил В. Л. Скалкин, выделив следующие их виды [4]: 1. описание картинок (перевод зрительного образа в словесный); 2. репродуктивные упражнения (основаны на пересказе как форме подготовки к свободному выражению мыслей); 3. ситуативные упражнения (строятся на основе реальных или воображаемых ситуаций, максимально приближающих учебную речь к естественной); 4. дискутивные упражнения (предполагают проведение учебных дискуссий); 5. композиционные упражнения (охватывают различные виды устного высказывания: по предложенной ситуации, пословице, заданной или самостоятельно выбранной теме). Приведённые виды упражнений дополняют друг друга, а не конкурируют между собой в рамках учебного процесса, и вместе задают общий ориентир. Однако на практике выбор конкретного упражнения определяется ещё и тем, какую речевую форму предстоит освоить обучающемуся.

Таким образом, обучение монологической речи представляет собой сложный педагогический процесс, который должен учитывать все стратегии, а также подчиняться ведущему принципу монологической речи – коммуникативной направленности, согласно которому учебная деятельность должна максимально приближаться к естественным условиям обучения.

Библиографический список

7. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

8. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учеб, пособие для вузов – М.: Дрофа, 2005. – 253 с.
9. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1991. – 222 с.
10. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) : пособие для учителей. – К.: Рад. шк., 1989. – 158 с.
11. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

© Вельдина Ю. В., Санталова М. А., 2026

УДК 27.04

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА, ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

EDN CYBUNA

Д. А. Ковшова
Е. А. Колодовская

Магистрант,
научный руководитель,
кандидат педагогических наук, доцент,
Смоленский государственный университет,
г. Смоленск, Россия

SOME FEATURES OF WRITING DISORDERS CAUSED BY GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

D. A. Kovshova
E. A. Kolodovskaya

Master's Student,
Academic Supervisor,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Smolensk State University,
Smolensk, Russia

Abstract. This article examines the issue of a systemic disorder called «general speech underdevelopment»; some features of writing disorders caused by general speech underdevelopment in primary school children are highlighted.

Keywords: children of primary school age; writing disorders; general speech underdevelopment.

При изучении наиболее тяжелых речевых расстройств Р. Е. Левина выделила и подробно описала группу детей, у которых она наблюдала недостаточную сформированность всех языковых структур. У ребенка данной категории либо в наибольшей, либо в наименьшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков, также система морфем у них полноценно не усваивается, поэтому они недостаточно овладевают навыками словоизменения и словообразования, их словарный запас отстает от нормы по количественным и качественным показателям, в целом страдает связная речь. Такое системное нарушение получило название «общее недоразвитие речи». ОНР – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [2, с. 45–46].

Данное определение было дано Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова, Г. Ф. Жаренкова) в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста.

В современных психолого-педагогических классификациях общепринятым является различать 4 уровня общего недоразвития речи у детей: I уровень – самый тяжёлый, речь отсутствует (имеются звукоподражания или комплексы звуков), IV – самый лёгкий (наблюдается маловыраженное недоразвитие лексико-грамматического и фонетико-фонематического компонентов речи). По утверждению Т. Б. Филичевой и её соавторов, каждому уровню ОНР соответствует определённый первичный дефект и его

вторичные проявления, которые задерживают формирование различных речевых компонентов. Также возможен переход с одного уровня развития речи на другой в случае, если ребёнок овладел новыми языковыми возможностями, его речевая активность и мотивация к общению значительно повысились, пополнилось предметно-смысловое содержание речи. В случаях с такими нарушениями, как алалия, дизартрия, наиболее ярко выражены типичные и стойкие проявления ОНР; при ринолалии и заикании ОНР проявляется реже [4, с. 27–28].

Вопросом изучения характерных для детей с ОНР нарушений занимались такие педагоги и психологи, как Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Г. И. Жаренкова, Г. А. Каше, Е. М. Мастюкова, Н. А. Никашина и другие. Полагаясь на их исследования, можно выделить общие проявления нарушенного развития для всех уровней ОНР. Так, опираясь на данные разработок Р. Е. Левиной, Л. С. Волкова и С. Н. Шаховская утверждают, что одной из первых особенностей таких детей является позднее начало речи: первые слова появляются к трём-четырём годам, реже – к пяти. Импрессивная сторона речи, на первый взгляд, развита значительно лучше, чем экспрессивная, так как устная речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена, а следовательно, малопонятна окружающим. Любое речевое нарушение, по словам М. Н. Андрияшиной, оказывает значительное влияние на формирование всех психических процессов деятельности ребёнка [1, с. 153–154].

Исходя из этого, С. Ю. Серебренникова сделала вывод о том, что несформированность всех сторон речи отражается у детей с ОНР как на развитии интеллектуальной, так и сенсорной, и даже аффективно-волевой сфер. Следовательно, неполноценна работа познавательных процессов [4, с. 22–23].

При ОНР (III уровень) страдают все речевые компоненты: лексика, грамматика, фонетика, фонематика, связное высказывание, темпо-ритмическая организация речи, а также тесно связанные с ними процессы: мышление, память, анализ и синтез, графомоторные навыки, оптико-пространственное восприятие, необходимые для правильного, последовательного и полноценного овладения письмом и чтением. Поэтому следует своевременно выявлять трудности овладения этими навыками у ребёнка и вести коррекционную работу по их преодолению.

Для применения уместных и действенных в каждом конкретном случае методов коррекции нарушений письма необходимо правильное и точное определение формы и вида нарушения письменной речи.

Одними из самых распространённых дисграфических ошибок в случае общего недоразвития речи, по мнению Л. Ф. Спировой, являются многочисленные замены букв на письме. Это происходит по причине затруднённого распознавания и дифференцирования этих же звуков в устной речи. А. В. Ястребова дополняет это фактом, что наиболее часто специфические для дисграфии ошибки встречаются в изложениях, сочинениях.

Не реже при ОНР (III уровень) встречается неправильное употребление падежных окончаний. Ребёнок может допускать ошибки даже в самых простых падежных формах («она купила карандашу» – «она купила карандаши»). Причинами этого Л. Ф. Спирова и И. К. Колповская считают также особенности речевого развития ребёнка с ОНР: задержка процесса формирования склонения существительных и дифференциации окончаний существительных в зависимости от склонения.

Так как словарный запас детей резко ограничен, ошибки могут допускаться из-за простого незнания слова, его значения и содержания. К такому выводу приходит А. В. Ястребова. Незнакомые ребёнку слова заменяются теми, которые присутствуют в его словаре («мама строит варежки» – «мама вяжет варежки») или теми, которые придумал он сам («подметатель» – «двор-

ник»). Смешиваются сходные как по значению, так и по звучанию слова. Л. Ф. Спирова отмечает, что своеобразие лексики школьников с ОНР отражается на употреблении и других частей речи: при письме используются чаще существительные и глаголы, редко встречаются прилагательные, наречия, местоимения.

На фоне незнания значений многих слов в письменной речи появляется неправильное употребление предлогов («сижу наопушке лесной» – «сижу на опушке лесной»), союзов («алодка поплыла дальше» – «а лодка поплыла дальше») и частиц («Саша неумел жонглировать» – «Саша не умел жонглировать»). Предлоги на письме часто опускаются, заменяются, соединяются со словом, появляются лишние предлоги.

И. А. Сулимой было замечено, что при более тяжелых формах дисграфии, из-за нарушения расчлененного восприятия слов, может иметь место слияние нескольких слов в одно (идёт дождь – «идедошь», каждый день – «каждень»), а иногда одно слово пишется раздельно (ясный – «я сный», смотри – «с мотри») [6, с. 45–46].

Проанализировав письменные работы младших школьников с общим недоразвитием речи, А. В. Ястребовой удалось выделить ещё некоторые особенности письма у таких детей. Во-первых, у них явно выражено неправильное построение письменного высказывания: несоблюдение абзацев; предложения незакончены, лишены целостной мысли; имеются пропуски, перестановки и повторения слов в предложении, нарушение согласования и связи слов. Большинство текста составляют простые распространённые предложения. В сложных предложениях распространены такие ошибки, как пропуск подлежащего, дополнения и других второстепенных членов предложения. В случае написания диктанта это связано с трудностями восприятия и сохранения диктуемого порядка слов в предложении или букв в слове, вследствие чего ребёнок, пытаясь успеть зафиксировать услышанное, упускает слова, части слов, буквы, сочетания букв или совмещает слова. У детей с ОНР (III уровень) в письменных работах отмечаются ошибки, связанные с несформированностью лексико-грамматических средств языка (рис. 1).

В письменных работах детей могут встречаться также графические ошибки, недописывание отдельных элементов или лишние элементы букв, ошибки в пространственном расположении отдельных элементов букв. Все перечисленные ошибки, связанные с недоразвитием звуковой и смысловой сторон речи, проявляются у детей с ОНР на фоне большого количества разнообразных орфографических ошибок, обусловленных недостаточной сформированностью представлений у детей о звуковом составе слова.

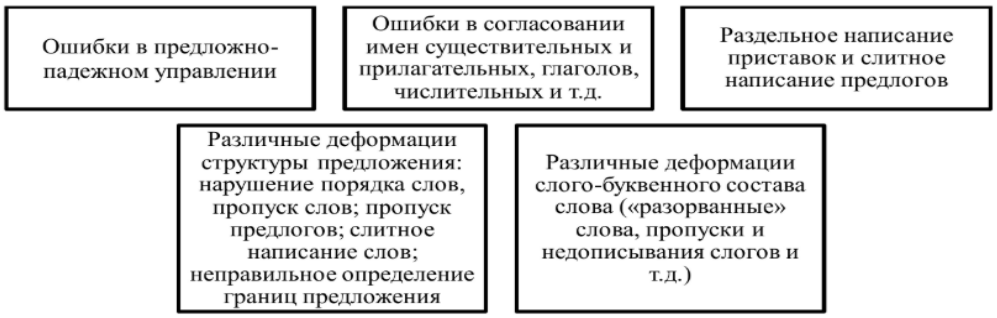


Рис. 1. **Ошибки в письменных работах у детей с ОНР**

Самостоятельные письменные работы детей младшего школьного возраста с ОНР (изложения, сочинения) имеют ряд специфических особенностей, касающихся как построения текста (недостаточная связность, последовательность и логичность изложения), так и недостаточно адекватного использования лексических, грамматических и синтаксических средств.

Р. Е. Левина, изучавшая недостатки письма у детей с ОНР, указывает, что грамотное написание, очевидно, определяется не только знанием правила. Оно подготавливается еще задолго до его изучения опытом устного общения и обобщениями, возникающими в этом опыте [5, с. 123–124].

Таким образом, у детей с недоразвитой речью опыт речевого общения слишком беден, а нечеткое различение многих фонем (в том числе и гласных) еще более затрудняет образование тех обобщений, которые подготавливают ребенка к грамотному письму.

Библиографический список

1. Андрияшина М. Н. Преодоление нарушений письма младших школьников с нарушением письменной речи в процессе психолого-педагогического сопровождения в условиях общеобразовательной школы // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 6(18). – С. 153–156.
2. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников Учеб.-метод. пособие. – СПб: Союз, 2001. – 218 с.
3. Поварова И. А. Логопедия: нарушения письменной речи у младших школьников: учебное пособие для академического бакалавриата. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 139 с.
4. Серебренникова С. Ю. Индивидуализация комплексного сопровождения обучающихся с нарушениями письма // Начальная школа. – 2019. – № 1. – С. 22–25.
5. Соловьева Л. Г. Логопедия: учебник и практикум для среднего профессионального образования. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2026. – 191 с.
6. Сулима И. А. Преодоление нарушений письма у младших школьников // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2022. – № 2(32). – С. 45–46.

© Ковшова Д. А., Колодовская Е. А., 2026

УДК 821.161.1

ОЧЕРК Л. Н. ТОЛСТОГО «БУДДА» В ПЕРСИДСКОМ ПЕРЕВОДЕ: СТРАТЕГИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ РЕЦЕПЦИИ

EDN FEUVCW

М-Дж. Пейкани

Аспирант, e-mail: j.paykani@yahoo.com,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

LEO TOLSTOY'S ESSAY "BUDDHA" IN PERSIAN TRANSLATION: EQUIVALENCE STRATEGY AND RECEPTION FEATURES

M-J. Peikani

Postgraduate Student,
Kazan Federal University,
Kazan, Republic of Tatarstan, Russia

Abstract. The article presents a comparative analysis of the Persian translation of Leo Tolstoy's short story "Buddha" made by Arbāb Ruhi in 1944. The study examines the translation as part of the Iranian reception of Russian classical literature and identifies its strategy as predominantly text-oriented equivalence. Through a detailed comparison of the original and the translated text, the research analyzes compositional structure, lexical and stylistic choices, and specific translation shifts. The findings demonstrate that Ruhi's translation reflects a philologically oriented model characterized by structural accuracy and minimal transformation, marking a mature stage in the Iranian reception of Leo Tolstoy.

Keywords: Leo Tolstoy; "Buddha"; Iran; Persian language; translation; equivalence; reception.

Рецепция творчества Л. Н. Толстого в Иране представляет собой достаточно сложный и многоступенчатый процесс, включающий как идеологическое, так и научно-филологическое осмысление его наследия. Особый интерес в этом плане вызывает очерк (статья, рассказа) «Будда» из знаменитого «Круга чтения», в котором Л. Н. Толстой (автор-идеолог, автор-морализатор) обращается к нравственно-философской проблематике человеческого страдания и духовного пробуждения (творческая переработка канонического жизнеописания Будды Шакьямуни).

Несмотря на наличие исследований, посвященных истории восприятия Л. Н. Толстого в Иране (их количество в целом невелико), переводческая специфика отдельных текстов остается недостаточно изученной. В числе прочих текстов, персидский перевод «Будды», выполненный Арбабом Рухи в 1944 году, до настоящего времени не становился объектом системного анализа.

Цель настоящей статьи – раскрыт переводческую стратегию А. Рухи и определить степень текстовой эквивалентности его перевода по отношению к оригиналу.

Впервые очерк Л. Н. Толстого «Будда» был переведен на фарси в 1920-е годы. Однако следует отметить, что именно перевод А. Рухи вошел в широкий читательский оборот и стал в Иране многократно переиздаваться. Переводчик, получивший филологическое образование в Ленинграде, обладал профессиональной подготовкой в области русского языка и литературы, что обусловило высокую степень текстовой точности его работы (см.: [1]). В итоге, перевод 1944 года может служить показателем перехода иранской рецепции Л. Н. Толстого от адаптационной модели, которая по инерции главенствовала в 1920-е годы в Иране, когда интерес к Л. Н. Толстому и другим русским писателям-классикам еще только созревал и по-настоящему оформлялся, к академически

ориентированной работе с литературным произведением.

В основе проведенного нами исследования лежит сравнительный анализ оригинала и его перевода на фарси. Мы сосредоточились на трех ключевых аспектах (параметрах): во-первых, на том, как воспроизведена композиция произведения (мера адекватности переводчика в этом вопросе); во-вторых, на лексико-семантической точности перевода (степень вольности); и в-третьих, на характере тех семантических трансформаций, которые неизбежно возникают при переносе текста из одной языковой среды в другую.

Под эквивалентностью перевода (см. название нашей статьи) мы понимаем глубину сохранения смысловой, структурной и стилистической организации исходного текста при его передаче средствами принимающего языка.

Наш анализ выявил, что перевод А. Рухи полностью сохраняет композицию толстовского сочинения. Последовательность эпизодов «Будды» (встреча с больным, стариком и умершим) воспроизводится без перестановок или каких-либо сокращений (купюр) [2]. Отсутствие композиционных трансформаций указывает на ориентацию переводчика на исходный текст (source-oriented strategy).

Показателен фрагмент размышления Сиддхарты о всеобщности человеческого страдания. Читаем в оригинале: «Все люди болеют, все люди стареют, все люди умирают…» [3, с. 97].

В персидском переводе: « همه مردم مریض می‌شوند و همه مردم پیر می‌شوند و همه مردم می‌میرند…» (букв. «Все люди болеют, все люди стареют и все люди умирают…») [2, с. 15].

Повтор синтаксической конструкции и сохранение анафоры («все люди») демонстрируют стремление к репрезентации главной авторской мысли. Переводчик не стремится к стилистическому сглаживанию или перефразированию, что говорит о сознательной ориентации на структуру текста-оригинала.

Другой пример. У Л. Н Толстого: «Все, что он увидал: улицы, дома, мужчин и женщин в различных одеждах, лавки, товары...» [3, с. 97].

Персидский перевод таков:

« چیزهایی که در شهر دید از قبیل منازل، مردان و زنان ملبس به لباسهای گوناگون، دکانها، اجناس...» (букв. «То, что он увидел в городе, например, дома, мужчин и женщин в различной одежде, магазины, товары…») [2, с. 16].

Хотя переводчик пропускает слово «улицы», все же общая структура перечисления сохраняется. Последовательность восприятия окружающего мира героем остается практически неизменной, благодаря чему композиционная организация эпизода не нарушается.

Далее. Лексический анализ демонстрирует преобладание нейтральной общеязыковой лексики. Переводчик избегает экспрессивных оборотом и не вводит дополнительных оценочных комментариев. Например, изображая страдающего больного, Л. Н. Толстой пишет: «… громко и жалобно стонал» [3, с. 98].

В переводе читаем: « با صدای بلند و شکوه‌آمیزی ناله می‌کرد» (букв. «Он громко и величественно стонал») [2, с. 17].

Глагол «ناله می‌کرد» функционально соответствует русской лексеме «стонал», а определение «شکوه‌آمیز» адекватно передает значение «жалобно», не усиливая эмоциональный регистр сверх авторской меры. Таким образом, перевод сохраняет интонационную сдержанность толстовского текста.

Яркой иллюстрацией является описание состояния больного. Оригинал: «Лицо этого человека было бледно и сморщено, и он весь дрожал» [3, с. 98].

Перевод: « رنگ چهره‌اش پریده و پوست صورتش چروکیده و تمام بدنش می‌لرزید» (букв. «Его лицо было бледным, кожа покрыта морщинами, и все его тело дрожало») [2, с. 18].

Все признаки физического состояния героя передаются с помощью общеупотребительной нейтральной лексики. Переводчик не вводит дополнительных опре-

делений или эмоционально окрашенных характеристик, ограничиваясь передачей фактической информации, содержащейся в оригинале.

Подобная стратегия минимизирует интерпретационное вмешательство переводчика и способствует сохранению авторской интенции. Особенно показательно отсутствие культурной адаптации буддийской проблематики. В переводе не наблюдается попыток соотнести философию Будды с исламской традицией или дополнить повествование религиозными пояснениями, как это, скажем, наблюдается в татарском переводе «Будды», выполненном в 1908 году (см.: [1]). Это с ясностью маркирует принципиальный отказ от идеологической переработки («переформатирования») текста [4].

Несмотря на общую точность перевода, в тексте встречаются отдельные несоответствие с оригиналом. Так, показательно изменение хронологии: вместо «две тысячи четыреста лет» оригинала в переводе используется вариант «две тысячи пятьсот лет». Хотя это отклонение не оказывает существенного влияния на общий смысл текста, оно все-таки свидетельствует о наличии отдельных переводческих трансформаций.

Еще одним выразительным примером является предложение Л. Н. Толстого: «Царь не мог нарадоваться на сына и ничего не жалел для него, чтобы радовать, веселить и обучать сына всяким наукам» [3, с. 98].

Перевод: « شاه از هر چیزی که پسر را شاد می‌نمود مضایقه نمی‌کرد» («Шах не лишал мальчика ничего, что делало его счастливым») [2, с. 19].

Как видим, переводчик опускает часть оригинального высказывания, а именно компонент «обучать сына всяким наукам». В результате в переводе исчезает информация о стремлении царя обеспечить сыну всестороннее образование. Хотя данное опущение не нарушает общего понимания сюжета, оно снижает степень смысловой полноты перевода.

В передаче имен собственных употребляется традиционная для персидского языка система транслитерации, обеспечивающая идентифицируемость персонажей: Судходана → سودهدان, Сидхарта → سیدهارتا, Ананда → آناندا

Эти формы сохраняют идентифицирующую функцию. Отдельного внимания заслуживает вариант передачи имени Майя как «یاسیا», что может указывать на вариативность источниковой базы или (мы склоняемся к этому предположению) неточность в передаче имени.

В целом выявленные расхождения носят частный характер и не являются знаком смены переводческой стратегии.

Результаты нашего исследования дают возможность рассматривать перевод А. Рухи как пример высокой степени формально-смысловой эквивалентности, достигаемой при минимальном использовании переводческих изменений. Подобный подход свидетельствует о зрелом этапе восприятия творчества Л. Н. Толстого в Иране, когда основная задача перевода заключается не в общекультурной адаптации текста, а в максимально (насколько это возможно) точной передаче авторского замысла и семантической структуры оригинала.

Таким образом, перевод «Будды» может рассматриваться как индикатор профессионализации иранской переводческой школы середины XX века.

Подведем предварительные итоги.

Сравнительно-сопоставительный анализ показал, что:

- персидский перевод сохраняет композиционную структуру русского (авторского, толстовского) оригинала;
- лексико-стилистические решения иранского переводчика ориентированы на нейтральную точность;
- смысловые трансформации на фарси носят частный и ограниченный характер;

- персидский перевод отражает филологически (профессионально) ориентированную, а не культурно адаптационную модель работы с текстом.

Новизна нашего исследования заключается в том, что мы провели текстоцентрический анализ персидского перевода «Будды». До сих пор этот перевод не становился объектом специального изучения именно в таком, конкретном ключе. Перспективным направлением дальнейшей работы нам представляется сопоставление взятого перевода с более ранними, а также поздними переводными версиями, что позволит проследить эволюцию переводческих стратегий и уточнить на качественно новом уровне своеобразие рецепции творчества Л. Н. Толстого в Иране.

Библиографический список

1. Бекметов Р. Ф., Пейкани М. Будда в кругозоре мусульман: очерк-статья Льва Толстого «Будда» в татарском и персидском переводах // Филология и культура. Philology and Culture. – 2024. – № 3 (77). – С. 152–157.
2. Толстой Л. Н. Будда и несколько других рассказов / пер. Арбаба Рухи. – Тегеран: Издательство «Ба хам», 2019. – 104 с. (персид. яз.).
3. Толстой Л. Н. Будда // Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: в 90 томах. – Т. 41. – М.: Художественная литература, 1928 –1958. – С. 96–100.
4. Рухи Арбаб – переводчик и преподаватель-бахаи Ирана // URL: https://iranwire.com/fa/special-features/104969 (дата обращения: 05.07.2026). (персид. яз.).

© Пейкани М-Дж., 2026

УДК 81'42 : 338.48

ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПРЕЗЕНТАЦИИ ГОСТИНИЧНОГО ПРОДУКТА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ

EDN FGEQAO

Ю. Ю. Самарина
О. В. Щербинина

Студентка,
e-mail: julia.samarinaa@mail.ru,
старший преподаватель,
Северо-Кавказский федеральный университет,
г. Ставрополь, Россия

LEXICAL AND SYNTACTIC STRATEGIES FOR THE PRESENTATION OF A HOTEL PRODUCT IN ENGLISH-LANGUAGE TEXTS

U. U. Samarina
O. V. Sherbinina

Student,
Senior Lecturer,
North Caucasus Federal University,
Stavropol, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of lexical and syntactic strategies of presenting a hotel product in English-language texts of booking websites. The material of the study is descriptions of hotel rooms posted on the Booking.com, Hilton Hotels & Resorts, and Marriott Hotels platforms. The article analyzes lexical units and syntactic constructions used to convey the characteristics of a room, such as size, equipment, view from the window, atmosphere, and level of comfort. Special attention is paid to the functional and pragmatic role of these linguistic means in creating a positive image of the hotel service and influencing consumer choices. As a result of the study, the main models of linguistic influence characteristic of English-language hotel discourse have been identified.

Keywords: hotel discourse; tourism discourse; booking websites; lexical strategies; syntactic strategies; text pragmatics; advertising text; English-language media text.

Современный гостиничный бизнес функционирует в условиях высокой конкуренции, что обусловливает особую значимость языковых средств презентации гостиничного продукта. Онлайн-платформы бронирования становятся основным каналом взаимодействия между гостиницей и потенциальным клиентом, а текстовое описание номера – важнейшим инструментом маркетинговой коммуникации.

Англоязычные тексты гостиничных описаний представляют собой особый тип туристического дискурса, сочетающий информационную и рекламно-прагматическую функции. Их основная задача заключается не только в передаче объективных характеристик номера, но и в формировании эмоционально привлекательного образа услуги, способного повлиять на решение клиента о бронировании.

Материал исследования составили англоязычные описания номеров гостиниц, размещённые на платформах Booking.com, Hilton Hotels & Resorts и Marriott Hotels.

Туристический дискурс представляет собой комплекс текстов, связанных с организацией и продвижением туристических услуг. Гостиничный дискурс является подвидом туристического дискурса и характеризуется высокой степенью коммерческой направленности. Его основная цель – убедить потенциального клиента в привлекательности гостиничного продукта.

Как указывает Т. В. Ларина, современный англоязычный рекламный текст ориентирован на создание эффекта персонального общения с клиентом [2].

Лексический уровень гостиничного дискурса характеризуется активным использованием: оценочной лексики, эмо-

ционально окрашенных прилагательных, слов с семантикой комфорта, лексики эксклюзивности, терминов роскоши и уюта.

Например, на сайте Marriott используются выражения: «luxurious bedding», «modern décor», «breathtaking views», «thoughtfully designed spaces». На сайте Hilton встречаются конструкции: «stylish guest rooms», «spectacular views», «modern amenities». Подобная лексика выполняет не только информативную, но и эмоционально-оценочную функцию.

Синтаксис гостиничного описания ориентирован на краткость, динамичность и выразительность. Для текстов характерны: номинативные конструкции, эллиптические предложения, императивные конструкции, перечисления, парцелляция, простые распространённые предложения. Например: «Relax in our hotel's presidential suite»; «Wake to the sunrise over Daytona Beach». Такие конструкции создают эффект непосредственного обращения к клиенту и усиливают рекламное воздействие текста.

Одной из наиболее значимых стратегий презентации гостиничного продукта является акцентирование пространственных характеристик номера. В условиях высокой конкуренции размер помещения становится важным фактором восприятия комфорта, поэтому тексты гостиничных сайтов активно используют лексику, связанную с идеей свободы пространства, открытости и удобства [5, 8].

Наиболее частотными являются следующие прилагательные: spacious; expansive; airy; open-plan; oversized; generously sized; elegant; contemporary. Например, на сайте Hilton Hotels & Resorts используется описание: «Our spacious residences offer one, two, and three bedroom options with modern amenities». На платформе Marriott Hotels встречается: «Experience a beautifully renovated and spacious guest room designed for comfort». Лексема spacious обладает выраженной положительной коннотацией и в гостиничном дискурсе функционирует как маркер высокого уровня сервиса. По мнению G. Dann, подобная лексика формирует у клиента представление о свободе, приватности и престижности пространства [5].

Дополнительно гостиничные тексты активно используют количественные показатели: «1,119 square feet of luxury living space» Числовая конкретизация выполняет функцию повышения достоверности описания. Как отмечает H. Fairclough, сочетание эмоционально окрашенной лексики с точными параметрами создаёт эффект объективной аргументации и усиливает доверие адресата [4].

Кроме того, наблюдается тенденция к использованию сравнительных конструкций: larger than standard rooms; extra space for relaxation; expanded living area. Такие конструкции реализуют стратегию имплицитного сопоставления с конкурентами и позволяют гостинице позиционировать свой продукт как более комфортный без прямого сравнения [7].

Следующая важная стратегия направлена на демонстрацию уровня удобства и технологической современности гостиничного номера. В англоязычных текстах активно используется лексика, связанная с инновациями, функциональностью и комфортом [9].

Наиболее употребительными являются следующие группы лексики:

1. Лексика технологического оснащения: smart TV; high-speed Wi-Fi; USB charging ports; climate control; wireless connectivity; ergonomic workspace. Например: «Enjoy high-speed Wi-Fi and a fully equipped ergonomic workspace» – Marriott Hotels.

Подобные единицы ориентированы прежде всего на деловых путешественников и создают образ современного, технологически адаптированного пространства. Как отмечает Т. В. Ларина, современный англоязычный сервисный дискурс строится вокруг идеи удобства и клиентоориентированности [2].

2. Лексика роскоши: luxury bedding; premium amenities; designer interiors; mar-

ble bathroom; plush linens. Например: «Luxury bedding and marble bathrooms create an elevated guest experience». Слово luxury является одним из ключевых маркеров премиальности в гостиничном дискурсе. Оно не только характеризует качество объекта, но и выполняет статусную функцию, апеллируя к стремлению клиента к престижному потреблению [8].

3. Лексика удобства и функциональности: fully equipped; thoughtfully designed; convenient; functional; comfortable. Особое значение имеет выражение thoughtfully designed, которое активно используется в англоязычных гостиничных текстах. Оно создаёт ощущение заботы о клиенте и персонализированного подхода. С прагматической точки зрения данная стратегия формирует представление о гостинице как о пространстве, адаптированном под индивидуальные потребности гостя [1].

Одной из наиболее эффективных стратегий гостиничного дискурса является создание визуального и сенсорного образа пребывания. Потенциальный клиент не может физически оценить номер до бронирования, поэтому текст должен компенсировать отсутствие непосредственного опыта [5].

Для этого используется лексика визуального восприятия: breathtaking views; panoramic windows; oceanfront scenery; skyline views; floor-to-ceiling windows. Например: «Wake up to breathtaking ocean views from your private balcony» – Hilton Hotels & Resorts. Подобные конструкции создают эффект присутствия и стимулируют воображение клиента. По мнению A. Jaworski, визуализация является ключевым механизмом туристического дискурса, поскольку позволяет заменить реальный опыт языковой репрезентацией [7].

Сенсорная лексика: soft textures; calming atmosphere; warm lighting; relaxing ambiance. Например: “Warm lighting and calming interiors create a relaxing atmosphere.” Сенсорная лексика особенно важна для формирования эмоциональной привлекательности гостиничного продукта. Она способствует созданию ассоциаций с безопасностью, уютом и отдыхом.

Глаголы восприятия: enjoy; soak in; admire; experience; overlook. Например: «Soak in scenic city views from your suite». Подобные глаголы делают описание динамичным и создают эффект вовлечённости пользователя в ситуацию проживания. Согласно исследованиям E. Manca, глаголы восприятия усиливают эффект «виртуального присутствия» клиента в описываемом пространстве [8].

Современные гостиничные тексты ориентированы не столько на описание физического пространства, сколько на продажу эмоций и впечатлений [9]. Для реализации данной стратегии используются:

Эмоционально-оценочные прилагательные: unforgettable; exclusive; sophisticated; elegant; refined; welcoming. Например: «An unforgettable stay in refined elegance». Такая лексика формирует эмоциональный сценарий будущего отдыха. По мнению Н. И. Клушиной, эмоционально окрашенная лексика является одним из основных инструментов медиавоздействия в рекламном тексте [1].

Лексика эксклюзивности: private; exclusive access; personalized service; premium experience. Например: «Enjoy exclusive lounge access and personalized services». Эксклюзивность в гостиничном дискурсе выступает важным элементом статусного маркетинга и способствует формированию ощущения элитарности услуги [3].

Во многих текстах номер описывается не как физический объект, а как часть жизненного опыта: create memorable moments; elevate your stay; experience true comfort; redefine relaxation. Например: «Elevate your stay with premium comfort and personalized luxury». Здесь реализуется прагматическая стратегия эмоционального воздействия: клиенту предлагается не услуга, а особое переживание. Подобная модель соответствует современной

тенденции experience marketing в индустрии гостеприимства [9].

Синтаксис гостиничных описаний характеризуется высокой степенью прагматической направленности. Основная цель синтаксической организации текста – облегчить восприятие информации и усилить рекламное воздействие [4].

Императивные формы являются одним из наиболее распространённых синтаксических инструментов гостиничного дискурса.

Наиболее частотные глаголы: relax; discover; indulge; experience; enjoy; unwind. Например: «Relax in sophisticated comfort»; «Discover elevated luxury in the heart of the city». Императив создаёт эффект прямого общения с клиентом и усиливает персонализированность коммуникации. Как отмечает Т. В. Ларина, подобные конструкции характерны для англоязычной коммуникативной культуры, ориентированной на минимизацию дистанции между адресантом и адресатом [2].

Гостиничные сайты ориентированы на быстрое восприятие информации, поэтому тексты часто используют неполные предложения: «Luxury redefined»; «Space to unwind»; «Comfort without compromise» Эллиптические конструкции обладают высокой степенью выразительности и легко запоминаются. Например: «Perfect for couples», «Ideal for business travelers» – Booking.com Согласно исследованиям H. Fairclough, языковая компрессия усиливает рекламный эффект текста и делает коммуникацию более динамичной [4].

Перечисления позволяют компактно представить большое количество преимуществ номера. Например: «Luxury bedding, marble bathrooms, high-speed internet, and panoramic city views». Подобная структура создаёт эффект «избыточности преимуществ», формируя ощущение высокого качества услуги. Перечисления особенно характерны для сайтов бронирования, где пользователь быстро сравнивает разные варианты проживания. По мнению Gotti, перечислительные конструкции являются типичным признаком специализированного коммерческого дискурса [6].

В современных гостиничных описаниях активно используется парцелляция: «More comfort. More privacy. More luxury». Парцеллированные конструкции усиливают эмоциональную выразительность текста и акцентируют ключевые характеристики продукта. Кроме того, они хорошо адаптированы к мобильным интерфейсам и цифровому чтению. Исследователи отмечают, что подобный синтаксис особенно эффективен в онлайн-рекламе и digital-маркетинге [1].

В гостиничном дискурсе широко распространены: the finest; the most luxurious; ultimate comfort; exceptionally elegant. Например: «Experience the ultimate in modern luxury». Суперлативы выполняют функцию усиления положительной оценки и способствуют формированию конкурентного преимущества гостиницы [3].

Проведённый анализ показал, что англоязычные тексты описаний гостиничных номеров представляют собой особый тип рекламно-информационного дискурса, ориентированного на формирование положительного образа гостиничной услуги. Исследование демонстрирует, что современный гостиничный дискурс сочетает информативность и рекламное воздействие, а его языковая организация направлена на создание эмоционально привлекательного образа гостиничного продукта.

Библиографический список

1. Клушина Н. И. Медиастилистика. – М.: Юрайт, 2022. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mediastilistika/viewer (дата обращения: 20.05.2026)
2. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2020. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/2010-03-024-larina-t-v-kategoriya-vezhlivosti-i-stil-kommunikatsii-sopostavlenie-angliyskih-i-russkih-lingvokulturnyh-traditsiy-m-rukopis/viewer (дата обращения: 20.05.2026)
3. Пирогова Ю. К. Рекламный текст: семиотика и лингвистика. – М.: Международные отноше-

ния, 2019. URL: www.nazaykin.ru/catalog/ru/creative/rek_text_semiot.htm?ysclid=mpqrht97ye223071154 (дата обращения: 19.05.2026)
4. Fairclough N. Language and Power. – London: Routledge, 2020. – с. 55-70, 110-125. URL: https://www.academia.edu/10033830/Fairclough_Language_and_Power_pdf (дата обращения: 23.05.2026)
5. Dann G. The Language of Tourism: A Sociolinguistic Perspective. – Oxford: CAB International, 2018. – с. 85–100, 120-135. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Language-of-Tourism%3A-A-Sociolinguistic-Perspective-Dann/123dc8fa9c7cb400c01a18011fb0f5d3ff6ed9c1 (дата обращения: 24.05.2026)
6. Gotti M. Specialized Discourse: Linguistic Features and Changing Conventions. – Bern: Peter Lang, 2017. – с. 145-160. URL: https://archive.org/details/mauriziogottispecializeddiscourse/Investigating%20specialized%20discourse.pdf/page/n1/mode/1up (дата обращения: 23.05.2026)
7. Jaworski A., Pritchard A. Discourse, Communication and Tourism. – Bristol: Channel View Publications, 2005. – с. 67–82, 130–148. URL: https://archive.org/details/discoursecommuni0000unse/page/n10/mode/1up (дата обращения: 23.05.2026)
8. Manca E. Persuasion in Tourism Discourse. – Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2016. – с. 45–60, 119–125, 170–185. URL: https://www.researchgate.net/publication/332275515_Persuasion_in_Tourism_Discourse (дата обращения: 24.05.2026)
9. Thurlow C., Jaworski A. Tourism Discourse: Language and Global Mobility. – London: Palgrave Macmillan, 2021. – с. 99–110, 200–220 URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216615000739?via%3Dihub (дата обращения: 24.05.2026)

© Самарина Ю. Ю., Щербинина О. В., 2026

СЕКЦИЯ 8. СТЕНДОВЫЕ ДОКЛАДЫ И ОРИГИНАЛЬНЫЕ РАБОТЫ

УДК 378

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМАТЫ ОБУЧЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ И КИБЕРГРАМОТНОСТИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

EDN FOYGPK

О. А. Вагаева *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0003-0161-746X, e-mail: yurmashevj@inbox.ru,*

К. А. Борисова *студентка, ORCID 0009-0003-4713-8576, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

INTERACTIVE FINANCIAL AND CYBER LITERACY TRAINING: FROM THEORY TO PRACTICE

O. A. Vagaeva *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

K. A. Borisova *Student, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. This article explores the potential of using interactive learning formats to develop students' financial and cyber literacy competencies. It argues for the need to combine theoretical foundations with practical, hands-on skill development. The authors provide recommendations for conducting such events and note that interactive financial literacy training formats have proven their effectiveness in practice.

Keywords: students; university; financial literacy; master class.

Финансовая грамотность является неотъемлемым элементом успешной и безопасной жизни в современном мире. Это тот фундамент, который позволяет человеку грамотно управлять личными средствами, планировать бюджет, приумножать сбережения. В условиях экономической нестабильности и широкого спектра финансовых продуктов и услуг владение этими знаниями переходит из категории желательных в разряд обязательных. Традиционные методы обучения, основанные на пассивном восприятии информации, уступают место интерактивным форматам, которые позволяют не только усваивать знания, но и отрабатывать практические навыки в смоделированных или реальных ситуациях. Основными видами интерактивного взаимодействия являются деловые игры, встречи со специалистами, мастер-классы и др.

Современные обучающиеся отдают приоритет практико-ориентированным и интерактивным форматам обучения с акцентом на живое взаимодействие и получение осязаемых навыков. В рамках проекта Росмолодёжи «Акселератор финансовых возможностей: прокачай свою грамотность» нами была разработана серия мастер-классов, направленных на повышение финансовой грамотности студентов, каждый из которых использовал определённый интерактивный формат обучения:

1. Экономическая игра «Вклад». Участники моделировали принятие финансовых решений в игровой форме: выбирали виды вкладов, оценивали риски и доходность, реагировали на изменение экономической ситуации. Формат обеспечивал наглядность последствий финансо-

вых решений и способствовал развитию стратегического мышления.

2. Живая встреча с экспертом – руководителем дополнительного офиса АО «Альфа-Банк» в формате бизнес-завтрака. Участники получили возможность задать вопросы практикующему специалисту, узнать о реальных кейсах из банковской сферы, обсудить актуальные тенденции финансового рынка. Формат способствовал установлению профессиональных контактов и мотивации к дальнейшему изучению темы.

3. Интерактивный мастер-класс по формированию стартапа и открытию бизнеса. Участники прорабатывали собственные бизнес-идеи, составляли бизнес-планы, обсуждали источники финансирования и юридические аспекты открытия бизнеса. Акцент делался на практическом применении знаний: участники создавали прототипы бизнес-моделей и представляли их на мини-питчинге.

4. Интерактивный мастер-класс по основам налогообложения. Участники разбирали реальные налоговые ситуации, рассчитывали налоги для разных категорий налогоплательщиков, изучали доступные льготы и вычеты. Формат включал работу с документами и онлайн-сервисами ФНС, что позволяло отработать навыки, применимые в реальной жизни.

5. Интерактивный мастер-класс по финансовой безопасности и защите от мошенничества. Участники отрабатывали навыки распознавания мошеннических схем (фишинга, социальной инженерии), учились защищать личные данные и финансы в цифровой среде. В рамках мастер-класса проводились симуляции атак, разбор реальных случаев мошенничества и тестирование сервисов кибербезопасности.

Все рассмотренные интерактивные форматы демонстрируют эффективность в обучении финансовой и киберграмотности, однако их результативность зависит от конкретных целей обучения и характеристик аудитории. Наибольшую эффективность показали экономические игры и мастер-классы по финансовой безопасности. Они обеспечивают максимальную вовлечённость и дают чёткие практические навыки, которые участники могут сразу применить в жизни. Живая встреча с экспертом оказалась полезной для мотивации и получения актуальной информации, но требует дополнения практическими заданиями для закрепления знаний.

Мастер-классы по стартапам и налогообложению эффективны при условии чёткой структуры и адаптации под уровень аудитории. Для повышения результативности рекомендуется включать больше интерактивных элементов, таких как симуляции регистрации бизнеса или подачи налоговой декларации.

Далее представим рекомендации для проведения мероприятий такого рода:

1. Следует комбинировать форматы: например, после лекции с экспертом проводить игру или кейс-разбор.

2. Необходимо учитывать уровень подготовки аудитории: сложные темы (налогообложение) разбивать на модули с постепенным усложнением.

3. Для повышения уровня вовлечённости использовать цифровые инструменты: онлайн-симуляции, мобильные приложения для тренировки навыков кибербезопасности.

4. Включать элементы геймификации во все форматы для повышения мотивации участников.

5. Предусматривать посттренинговую поддержку: чек-листы, памятки, онлайн-сообщества, например, в MAX, для обмена опытом.

Практический опыт реализации проекта «Акселератор финансовых возможностей» показал, что сочетание игровых методов, живого общения с экспертами и практических мастер-классов позволяет не только передавать знания, но и формировать устойчивые навыки безопасного финансового поведения. Дальнейшее раз-

витие таких программ должно быть направлено на персонализацию обучения и интеграцию современных технологий, что позволит повысить охват и результативность образовательных инициатив.

Библиографический список

1. Вагаева, О. А., Борисова К. А. Кибербзопасность как компонент цифровой финансовой грамотности студентов вуза // Тенденции развития науки и образования. – 2025. – № 121-1. – С. 18–21.
2. Вагаева О. А., Ликсина Е. В., Максимова К. А. Применение деловых игр в процессе развития финансовой грамотности у студентов вуза // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2026. – № 5 (май). – ART 3716.

© Вагаева О. А., Борисова К. А., 2026

УДК 316.77

ПАРАДОКС ЦИФРОВОЙ СВЯЗАННОСТИ ПОКОЛЕНИЯ Z: ВСЕГДА НА СВЯЗИ, НО ВСЕ РАВНО ОДНИ

EDN IKOTCU

Н. Е. Мокиевская *Кандидат педагогических наук, доцент, ORCID 0000-0002-5381-349X, e-mail: nadmoki@yandex.ru,*
А. С. Юкова, **А. А. Уморина** *студенты, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза, Россия*

THE PARADOX OF DIGITAL CONNECTEDNESS OF GENERATION Z: ALWAYS ONLINE, BUT STILL LONELY

N. E. Mokievskaya *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
A. S. Yukova, **A. A. Umorina** *Students, Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. The article examines the paradox of digital connectedness of Generation Z – a situation in which constant online presence does not lead to emotional closeness but, on the contrary, generates a new type of loneliness [3, p. 45]. Based on a survey of respondents aged 16 to 24, the causes of the paradox (fear of real contact, abundance of superficial connections, performative communication) and its consequences (emotional burnout, pseudo-relationships, loss of deep communication skills) are analyzed [1, p. 112; 2, p. 65]. The conclusion is made about the need to form a balanced digital hygiene strategy.

Keywords: generation Z; digital connectedness; paradox of communication; loneliness; always online; survey; digital hygiene.

Поколение Z (рождённые примерно в 1997–2012 гг.) – первые «цифровые аборигены», чья социализация с самого начала происходила в среде интернета, социальных сетей и мессенджеров. Для них онлайн-коммуникация является не дополнением, а основной средой общения.

Однако существует парадокс, который становится всё более очевидным: цифровая связанность – состояние, при котором молодые люди поддерживают сотни виртуальных контактов, делятся личными деталями в соцсетях, но при этом не испытывают настоящей эмоциональной близости [3, с. 89]. Более того, чем больше времени они проводят онлайн, тем острее становится чувство одиночества. Они всегда на связи, но всё равно одни [2, с. 68].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью понять, почему постоянная доступность и избыток общения не решают проблему одиночества, а порой усугубляют её. Поколение Z, выросшее в эпоху «лайков» и «подписчиков», оказывается перед лицом нового вызова: как сохранить способность к глубоким, доверительным отношениям в мире, где всё измеряется количеством контактов, а не их качеством [1, с. 134].

В рамках исследования был проведён онлайн-опрос среди представителей поколения Z в возрасте от 16 до 24 лет. Общая выборка составила 150 человек. Целью опроса было выявить соотношение между интенсивностью онлайн-общения, субъективным ощущением близости с другими людьми и уровнем одиночества.

На вопрос «Сколько времени в день вы проводите в социальных сетях и мессенджерах?» ответы распределились сле-

дующим образом: «Менее 2 часов» – 8 %; «2–5 часов» – 32 %; «5–8 часов» – 40 %; «Более 8 часов» – 20 %. Таким образом, 60 % опрошенных проводят онлайн более 5 часов в день.

При этом на вопрос «Чувствуете ли вы себя одиноким, несмотря на активное общение в интернете?» ответы оказались следующими: «Да, постоянно» – 30 %; «Да, часто» – 40 %; «Иногда» – 22 %; «Нет, никогда» – 8 %. Парадокс очевиден: 70 % респондентов регулярно испытывают одиночество именно в условиях максимальной цифровой связности.

Важным аспектом стало изучение причин этого парадокса. На вопрос «Почему, на ваш взгляд, при активном онлайн-общении вы всё равно можете чувствовать себя одиноким?» (можно было выбрать несколько вариантов) респонденты ответили: «Общение в интернете поверхностное, нет глубины» – 78 %; «Я показываю не настоящего себя, а идеальную версию» – 65 %; «У меня много подписчиков/друзей, но мало тех, с кем можно быть откровенным» – 70 %; «Я боюсь реальных встреч и живого общения» – 45 %; «Мне кажется, что все вокруг счастливее меня» – 55 %. Эти данные подтверждают тезис о перформативности цифровой коммуникации: молодые люди скорее создают образ жизни, чем живут её [2, с. 70].

Для понимания последствий онлайн-общения респондентам был задан вопрос: «С какими последствиями постоянного онлайн-общения вы сталкивались лично?»: «Эмоциональное выгорание от необходимости всегда быть на связи» – 68 %; «Чувство, что настоящих друзей стало меньше» – 60 %; «Тревога, если долго нет уведомлений» – 52 %; «Сравнение себя с другими и снижение самооценки» – 58 %; «Проблемы с концентрацией внимания в реальной жизни» – 45 %.

На вопрос «Что для вас означает "близкие отношения" в эпоху цифровой коммуникации?» ответы распределились так: «Возможность писать друг другу обо всём в любое время» – 55 %; «Регулярные видеозвонки» – 30 %; «Живые встречи без телефонов» – 45 %; «Наличие общих мемов и внутренних шуток» – 40 %. Обращает на себя внимание, что только 45 % связывают близость с физическим присутствием.

При ответе на ключевой вопрос «Мешает ли вам цифровой формат общения строить по-настоящему глубокие отношения?» были получены следующие данные: «Да, значительно» – 32 %; «Скорее да, чем нет» – 38 %; «Нет, я легко переключаюсь между онлайн и офлайн» – 22 %; «Затрудняюсь ответить» – 8 %. 70% респондентов признают, что цифровая среда препятствует формированию глубоких связей.

Наконец, на вопрос «Как вы думаете, изменится ли характер общения поколения Z через 10 лет?» участники ответили: «Цифровая связанность усилится, а живое общение станет редким» – 45 %; «Произойдёт "откат" к живым встречам из-за усталости от соцсетей» – 35 %; «Ничего не изменится» – 15 %; «Появятся принципиально новые форматы общения» – 5 %.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о существовании парадокса цифровой связанности поколения Z: молодые люди постоянно находятся на связи, имеют сотни виртуальных контактов, но при этом чувствуют себя одинокими чаще, чем те, кто проводит в сети меньше времени.

Ключевыми причинами этого парадокса выступают: поверхностный характер большинства цифровых контактов, перформативность (создание идеального образа вместо предъявления себя настоящего), страх реального общения и эффект социального сравнения. Важно не демонизировать интернет, а учить молодых людей различать подлинную близость и её цифровую симуляцию, а также создавать безопасные пространства для живого, несовершенного, но настоящего общения.

Библиографический список

1. Войскунский, А. Е. Психология и интернет / А. Е. Войскунский. – М.: Акрополь, 2021. – 320 с.
2. Солдатова, Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14. – № 3. – С. 60–71.
3. Туркле, Ш. Вместе, но порознь: почему мы ожидаем больше от технологий и меньше друг от друга / Ш. Туркле. – М.: Эксмо, 2019. – 368 с.
4. Леонтьев, Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2020. – 480 с.
5. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2021. – 368 с.

© Мокиевская Н. Е., Юкова А. С., Уморина А. А., 2026

УДК 37.013

СТУДЕНЧЕСТВО В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

EDN JDOGMG

Н. В. Саратовцева *Кандидат педагогических наук, доцент,*
ORCID: 0000-0002-5733-6440,
e-mail: Saratovtseva.NV@mail.ru,
К. А. Борисова *студенты,*
К. А. Максимова *Пензенский государственный технологический университет,*
г. Пенза, Россия

STUDENTS DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

N. V. Saratovtseva *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
K. A. Borisova *Students,*
K. A. Maksimova *Penza State Technological University, Penza, Russia*

Abstract. This article is devoted to preserving the historical memory of student life during the Great Patriotic War. The authors emphasize the importance of the moral example set by young people of the 1940s for today's youth. The article provides evidence of the extremely difficult life of students during the war. Particular attention is paid to the history of the Penza Pedagogical Institute.
Keywords: students; Great Patriotic War; feat; memory.

День Победы – один из самых главных праздников нашей страны. Благодаря Великой Победе современная молодежь учится и строит будущее. Но нельзя забывать, что таким же молодым людям более 80 лет назад пришлось жить в непростых военных условиях.

В Пензенском государственном технологическом университете силами самих студентов реализуется проект «Студенчество в годы Великой Отечественной войны». Его цель – сохранение исторической памяти и формирование у современной молодежи уважения к подвигу их ровесников военной поры. Проект представляет собой комплексную воспитательную инициативу. В его рамках среди обучающихся университета проводятся интерактивные мероприятия (экскурсии, музейные экспозиции, акции и волонтерские инициативы).

Сегодня память молодых людей – это дань уважения поколению, чья юность пришлась на военные годы. Многие студенты 40-ых гг. XX в. уходили на фронт, остальные – совмещали учебу и помощь фронту, приближая Победу.

Приведем некоторые содержательные материалы указанного проекта. В нем раскрыты факты неустроенности в быту, полуголодного существования, холода в аудиториях, постоянного дежурства в госпиталях, оборонных работ, выездов на сельхозработы и заготовку дров, ремонта учебных помещений и общежитий, работы в подсобном хозяйстве и многое, многое другое, о чём современные студенты даже не имеют представления. И это, не считая своей основной обязанности – учёбы.

В беседах с обучающимися приводятся немало волнующих свидетельств и воспоминаний того времени. Так, выпускница филологического отделения Свердловского университета Елена Шпаковская вспоминала, что получала хлеб по карточке – 400 граммов в день. Из-за слабости сдавала зачет по русскому языку лежа. К ней в общежитие для этого специально приходила преподавательница [1].

Приведем отрывок из воспоминаний студентки одного из вузов Свердловска Адамовой Любы: «Очень трудно было. Занятия проводились в жутких аудиториях,

разбросанных по всему городу. Помещения не отапливались, в чернильницах замерзали чернила. Я вообще не представляю, как мы выжили. Страшная зима. Все были плохо одеты. Жили в полуподвальном помещении без отопления. За хлебом отправляли одну девочку из комнаты, которую одевали все вместе. Одна давала валенки, вторая – варежки, третья – шапку, четвертая – пальто. Мы отдавали ей свои карточки, и она уходила за хлебом» [1].

Те суровые испытания, что выпали на долю студентов, не были уделом отдельного города. Они стали общей болью и общей школой мужества для всей страны. И Пенза не была исключением. Пензенское студенчество испытало на себе всю тяжесть Великой Отечественной войны. В первые дни войны добровольцами ушли на фронт 24 студента и преподавателя. Осенью студенческая молодежь направлялась на уборку урожая, в ноябре – декабре – на строительство оборонительных укреплений вокруг Пензы. Из 420 студентов обоих институтов к занятиям смогли приступить только 150 человек. Многие были призваны в армию, другие стали работать в госпиталях, на промышленных предприятиях, в колхозах и совхозах [3].

Педагогический институт им. В. Г. Белинского (ныне структурное подразделение ПГУ) берет свое начало 1 июля 1939 г., когда был открыт Учительский институт. Полноценный Пензенский государственный педагогический институт создан 1 сентября 1941 г. на его базе [4].

Пензенский педагогический институт, несмотря на тяжелейшие условия, развивался, сохранился и сделал свой первый выпуск, внеся тем самым свой посильный вклад в разгром врага. Первый выпуск педагогического института состоялся в 1945 г. Из 120 человек, поступивших на 1 курс в 1941 г. только 34 завершили свое обучение [3]. Абсолютное большинство его выпускников навсегда связали свою жизнь с Пензенским краем. И память о них навсегда останется в сердцах благодарных пензенцев. В 2015 г. на территории ПГУ был открыт мемориал «Они сражались за Родину!», где на 5 наклонных плитах размещено 420 имён студентов, преподавателей и сотрудников, воевавших на фронтах Великой Отечественной войны [2].

Таким образом, студенты военных лет – пример истинного патриотизма и самоотверженности. Они учились допоздна и работали до изнеможения, спасали раненых, защищали Родину. Их подвиг – это не просто страница истории.

Наблюдения за ходом подобных мероприятий в рамках проекта «Студенчество в годы Великой Отечественной войны» позволяют говорить о неподдельном интересе и глубоком эмоциональном отклике студенческой аудитории. Особенно значимым для молодежи оказывается осознание того, что герои войны – их ровесники. Указанный проект – это воспитание гражданина через сопричастность к судьбе своей страны. Стойкость, взаимовыручка, преданность своему делу студентов 40-ых гг. XX в. – яркий образец того, как можно оставаться человеком даже в самых сложных условиях.

Библиографический список

1. «А все-таки я дожил!» Как учились эвакуированные на Урал студенты во время войны. URL: https://tass.ru/obschestvo/8178819 (дата обращения: 29.04.2026).
2. В ПГУ открыли обновленный мемориал «Они сражались за Родину!». URL: https://www.pnzgu.ru/news/2025/05/6/13460306 (дата обращения: 29.04.2026).
3. Вуз в годы войны. URL: https://www.pnzgu.ru/history/ne_zabito/vvgv/(дата обращения: 29.04.2026).
4. История Педагогического института им. В. Г. Белинского. URL: https://ppi.pnzgu.ru/page/4942 (дата обращения: 29.04.2026).

© Саратовцева Н. В., Борисова К. А., Максимова К. А., 2026

УДК 37.013

ПРОБЛЕМА ДЕФИЦИТА УЧИТЕЛЕЙ-МУЖЧИН В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ИСТОРИКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

EDN HGYNAL

Ж. В. Чадина
Учитель,
e-mail: chadina-1968@mail.ru,

Д. М. Бахишева
учащаяся,
Средняя общеобразовательная школа № 226,
г. Заречный, Пензенская область, Россия

THE PROBLEM OF MALE TEACHER SHORTAGE IN MODERN SCHOOLS: A HISTORICAL AND SOCIOLOGICAL ANALYSIS

Zh. V. Chadina
Teacher,

D. M. Bakhisheva
Pupil,
Secondary School No. 226,
Zarechny, Penza Region, Russia

Abstract. This article examines the gender imbalance in the teaching staff of comprehensive schools using a specific region as an example. Based on a historical and comparative analysis of teachers' living standards in the early 20th and 21st centuries, as well as data from sociological surveys of students, teachers, and pedagogical university students, the key reasons for men's reluctance to work in the school education system are identified. It is established that low salaries and the declining social prestige of the profession are the main factors hindering the influx of men into schools, despite the high social demand for male pedagogical influence.

Keywords: male teacher; gender imbalance; prestige of the profession; teacher's salary; historical dynamics; sociological survey; pedagogical education.

Проблема исследования заключается в противоречии между общественным запросом на присутствие учителей-мужчин в школе и фактическим отказом мужчин от выбора данной профессиональной траектории. Государство предлагает педагогам ряд льгот (удлинённый отпуск, субсидии на жилищно-коммунальные услуги, меры по решению жилищного вопроса), однако эти меры не приводят к существенному увеличению доли мужчин в образовательных организациях.

Для объективной оценки изменения привлекательности учительской профессии был проведён историко-экономический анализ. За точку отсчёта взяты данные о заработной плате учителя гимназии в 1908–1916 гг., приведённые в исследовании В. Чупина [5]. Для сопоставления с современным периодом использованы официальные данные Министерства образования Пензенской области на 2024 год. Согласно законопроекту, утверждённому 19 декабря 2024 г., прогнозируемая среднемесячная заработная плата педагогических работников в регионе установлена на уровне 37 692 рублей [2].

Таким образом, при номинальном росте зарплаты за сто лет более чем в 100 раз, реальная покупательная способность снизилась в 5–10 раз по основным продовольственным товарам. Кроме того, в дореволюционной России учительские должности были соотнесены с чинами Табели о рангах (от XIV до IX класса), что давало личное или потомственное дворянство, а также право на бесплатное обучение детей в любых средних заведениях [4]. Пенсионное обеспечение (полный оклад – 750 руб. после 25 лет службы) с надбавками за каждый дополнительный год составляло существенную социальную гарантию. В современной системе подобная корреляция с государственным статусом отсутствует, что, по мнению исследователей, снижает престиж профессии.

Анализ исторических источников показывает, что профессия учителя изначально была преимущественно мужской. Действовавшие с 1870-х гг. уставы мужских гимназий и реальных училищ не предусматривали использование женского труда. Исключения делались только при острой нехватке кадров для преподавания иностранных языков в младших классах [3]. В женских гимназиях до конца XIX в. все науки преподавали исключительно мужчины, а женщины выполняли только вспомогательные функции (надзирательницы, учительницы рукоделия) [1]. Ситуация начала меняться лишь в 1911 г., когда Закон от 19 декабря разрешил женщинам сдавать экзамены на диплом высших учебных заведений.

Результаты опроса среди педагогов и школьников показали, что подавляющее большинство респондентов (более 80 %) положительно оценивают идею увеличения числа учителей-мужчин. Учащиеся отмечают, что мужчины-педагоги чаще выступают в роли наставников, способны устанавливать дисциплину и служат примером для подражания. Учителя также признают дефицит мужского влияния, особенно в старших классах, где требуется более жёсткий и рациональный подход.

Изучение данных официальных сайтов показало, что ни одна из шести школ не имеет доли учителей-мужчин выше 20 %. В большинстве учреждений процент варьируется от 2 до 6 %. Это подтверждает крайне низкую представленность мужчин в педагогическом коллективе и свидетельствует о системном характере проблемы.

Социологические опросы студентов ПГУ выявили доминирующие мотивы поступления в педагогический вуз (получение диплома) и чёткое нежелание большинства работать в школе. Основные причины – низкая оплата труда и падение престижа профессии.

Представленное исследование может быть продолжено в следующих направлениях:

1. Проведение повторного опроса тех же студентов на старших курсах для выявления динамики профессиональных предпочтений.
2. Изучение уровня жизни и условий труда педагогов в Пензенском крае начала XX в. на основе архивных материалов.
3. Расширение выборки на другие регионы с целью сравнительного анализа.

Таким образом, проблема дефицита учителей-мужчин имеет системный характер и требует комплексного подхода, включающего экономические, социальные и культурные меры. Только при условии восстановления достойного уровня оплаты и общественного уважения к педагогическому труду можно ожидать прихода мужчин в школу.

Библиографический список

1. Боголепов Н. П. О допущении женщин к преподаванию в мужских учебных заведениях // Циркуляр по Московскому учебному округу. – 1899. – № 3. – С. 12–14.
2. Законодательное Собрание Пензенской области. Официальный отчёт о сессии от 19 декабря 2024 г. – Пенза, 2024.
3. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения (1871). – СПб., 1871.
4. Табель о рангах всех чинов воинских, статских и придворных (1722) // Полное собрание законов Российской империи. – Т. VI. – № 3890.
5. Чупин В. Он жил на одну зарплату // История образования. – 2016. – № 4. – С. 45 – 49.

© Чадина Ж. В., Бахишева Д. М., 2026

УДК 37.013

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (НА ПРИМЕРЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ НАСТОЛЬНОЙ ИГРЫ)

EDN HTARIU

Ж. В. Чадина — *Учитель,*
e-mail: chadina-1968@mail.ru,
И. М. Беляев, **К. А. Афтаев** — *учащиеся,*
Средняя общеобразовательная школа № 226,
г. Заречный, Пензенская область, Россия

USING GAMING TECHNOLOGIES IN TEACHING THE HISTORY OF THE GREAT PATRIOTIC WAR (USING THE DIGITAL TRANSFORMATION OF A BOARD GAME AS AN EXAMPLE)

Zh. V. Chadina — *Teacher,*
I. M. Belyaev, **K. A. Aftaev** — *Pupils,*
Secondary School No. 226,
Zarechny, Penza Region, Russia

Abstract. This article examines the transformation of gaming methods in the context of modern history education. The authors analyze the potential of computer and board games as a soft power tool for preserving historical memory and fostering patriotic education in young people. Particular attention is given to a practical case study of developing a computer version of the board game "Victory Strategy," aimed at overcoming time-wasters (time-wasters) in a limited lesson time (40 minutes). The results of a pilot test of the product among schoolchildren and an analysis of the feedback received substantiate the need for digitalization of didactic materials on military history are presented.

Keywords: The Great Patriotic War; gamification of education; digital educational resources; historical memory; patriotic education; didactic games; chronophages.

В эпоху цифровизации образования и смены поколений перед педагогическим сообществом остро встает проблема поиска новых форм передачи исторического опыта. Традиционные лекционные методы зачастую теряют эффективность при работе с молодежью, которая привыкла к интерактивности и визуализации. В этом контексте игры, посвященные Великой Отечественной войне, приобретают высокую актуальность, выходя далеко за рамки простого развлечения. Они становятся значимым инструментом для решения комплекса общественных задач: сохранения исторической памяти, формирования гражданской идентичности и патриотического воспитания.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью интеграции игровых форм в образовательный процесс без потери академической глубины и исторической достоверности. В XXI в. компьютерные и настольные игры стали современным продолжением традиции военной прозы и кинематографа. Однако, как показывает практика, классические настольные форматы, несмотря на свою методическую ценность, часто конфликтуют с жестким регламентом школьного урока. Гипотеза нашего исследования заключается в том, что цифровая трансформация настольной игры позволяет нивелировать временные ограничения, автоматизировать рутинные процессы (подсчет очков, проверку знаний) и повысить вовлеченность учащихся без потери образовательной цели.

Современная педагогика рассматривает игру как один из наиболее эффективных методов активного обучения. В случае с изучением драматических страниц истории, таких как события 1941–1945 гг.,

она выполняет психотерапевтическую и мемориальную функции. Цель подобных игр, как справедливо отмечается в педагогической литературе, – в увлекательной форме привить любовь к истории и уважение к подвигу предков [1, с.142].

В целом, актуальность игровой тематики Великой Отечественной войны обусловлена их эффективностью как средства «мягкой силы». Это позволяет ненавязчиво прививать ценные знания и патриотические чувства, сохраняя историческую правду в интересном для молодёжи формате. Однако настольные игры, такие как «Стратегия Победы», обладают существенным недостатком: вариативность стратегий и глубокие дискуссии между командами требуют значительного времени. Поскольку урок длится всего 40 минут, команды часто долго думают над стратегией хода или над ответом на вопрос, что приводит к тому, что игровой процесс не завершается, а значит, теряется ощущение результата и соревновательного интереса.

Для решения выявленной проблемы было принято решение о создании компьютерной версии игры «Стратегия Победы». Методологическая основа проекта включала в себя:

1. Сохранение оригинального контента (вопросы по истории, условия стратегических маневров).

2. Перенос логики игры в цифровую среду.

3. Модульность: адаптация режимов под разное количество игроков.

Разработка велась с учетом принципов геймификации: внедрение системы мгновенного подсчета очков, таймера на обдумывание ответа (сокращение «рефлексивных пауз») и автоматических подсказок. Это позволило ускорить темп игры, сжимая фактическое игровое время до 25–30 минут, что идеально вписывается в хронометраж урока.

Проведено апробирование созданной компьютерной версии на базе школы. Тестирование проводилось в двух форматах: игра в парах и игра в четверках. Всего в апробации приняли участие 24 учащихся 8–9 классов.

После серии игр учащимся было предложено написать отзывы о цифровой версии. В ходе изучения отзывов были выделены следующие ключевые темы:

- динамичность: «Теперь не надо ждать, пока соседи договорятся, таймер заставляет думать быстрее»;
- наглядность: «Карта на экране видна всем, не нужно тянуться к столу»;
- объективность подсчета: «Компьютер сам считает баллы, нет споров».

Обучающиеся в ходе опроса внесли следующие предложения по усовершенствованию игры:

- адаптивность. Некоторые учащиеся отметили, что хотелось бы регулировать сложность вопросов (уровень «новичок» / «эксперт»);
- сюжет. Поступило предложение добавить больше исторических справок после каждого неправильного ответа для образовательного эффекта;
- техника. Пожелание необходимости оптимизации под мобильные устройства.

Результаты апробации игры подтвердили основную гипотезу: компьютерная версия настольной игры «Стратегия Победы» эффективно решает проблему хронофагов на уроке. Оптимизация временных затрат позволяет завершать игровой сеанс в рамках 40 минут, сохраняя при этом высокий уровень вовлеченности и образовательный эффект.

Перспективы развития проекта видятся в создании библиотеки модификаций игры: внедрение исторических карт-схем, фотохроники и расширение банка вопросов. Данный опыт показывает, что цифровизация дидактических материалов по истории – это не дань моде, а насущная необходимость, позволяющая молодому поколению взаимодействовать с историческим нарративом на «родном» для них языке мультимедиа.

В дальнейшем планируется сравнительное исследование эффективности усвоения материала между группами, использующими настольную и компьютерную версии, для количественной оценки прироста знаний.

Библиографический список

1. Гражданско-патриотические и нравственные аспекты образовательного пространства современной образовательной организации: сборник статей педагогов и детей экспериментальных площадок ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»: научно-методический сборник / под науч. ред. В. П. Голованова, сост. и ответ. ред.: Г. В. Зубковская, Г. Н. Ищук, А. Л. Третьяков. – Москва – Санкт-Петербург, 2017. – 183 с.

© Чадина Ж. В., Беляев И. М., Афтаев К. А., 2026

УДК 37.013

ТРАДИЦИИ ТРЕЗВОСТИ В ИСТОРИИ РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

EDN GDKEEN

Ж. В. Чадина — *Учитель, e-mail: chadina-1968@mail.ru,*
В. М. Малкина — *учащаяся,*
Средняя общеобразовательная школа № 226, г. Заречный, Пензенская область, Россия

TRADITIONS OF SOBRIETY IN RUSSIAN HISTORY: HISTORICAL EXPERIENCE AND MODERN TRENDS

Zh. V. Chadina — *Teacher,*
V. M. Malkina — *Pupil,*
Secondary School No. 226, Zarechny, Penza Region, Russia

Abstract. This article examines the evolution of temperance traditions in Russia from the 16th century to the present. Based on an analysis of historical sources and statistical data, the key stages of state anti-alcohol policy are identified, and its effectiveness and impact on public health are assessed. Particular attention is paid to three key periods: the reign of Ivan the Terrible and the emergence of the tavern system, the prohibition of 1914 under Nicholas II, the anti-alcohol campaign of 1985 under Mikhail Gorbachev, and current government regulation. The study demonstrates that, despite differences in methods of combating alcoholism across historical eras, the problem remains persistently relevant. At the same time, statistical data from recent years indicate positive trends: alcohol consumption in Russia has reached its lowest level since 1999, confirming the effectiveness of a comprehensive approach to alcoholism prevention.
Keywords: traditions of sobriety, anti-alcohol policy, prohibition, alcoholism, Russia, history, public health.

Проблема потребления алкогольных напитков и борьбы с пьянством является одной из ключевых тем в истории российской социальной политики и общественной мысли [1]. Обращение к историческому опыту «трезвой политики» представляет значительный научный интерес, позволяя выявить закономерности и эффективные механизмы противодействия алкоголизации населения.

В период правления Ивана IV Грозного, в Москве появились первые кабаки – заведения, где продавали крепкий алкоголь, но без закусок. Первый кабак был открыт самим царём для своих опричников [3].

В 1652 г. при царе Алексее Михайловиче была проведена алкогольная реформа: вместо кабаков учредили «кружечные дворы», где водку продавали только навынос. Предполагалось, что это снизит потребление алкоголя, однако на практике оказалось, что водку выносить не в чем, поскольку стеклянная тара была дорогим товаром. Тем не менее эта реформа фактически стала первой антиалкогольной кампанией в России [4].

Пётр I в рамках борьбы с чрезмерным потреблением алкоголя в 1714 г. учредил специальную медаль «За пьянство» весом 6,8 кг, которую в полицейском участке вешали на шею провинившимся на неделю [3]. Этот курьёзный, но показательный метод свидетельствует о том, что государство осознавало опасность алкоголизации населения и предпринимало попытки противодействовать ей, хотя и не всегда эффективные.

К началу XX в. проблема алкоголизма в Российской империи приобрела угрожающие масштабы. Императорский указ от 18 июля 1914 г. запретил продажу

крепких напитков и спирта везде, кроме ресторанов, клубов и аптек; на близком расстоянии от призывных участков и железных дорог запретили всякий алкоголь, включая вино и пиво. 22 августа 1914 г. Николай II запретил продажу спирта, вина и водочных изделий до самого окончания войны [4].

Тем не менее, несмотря на все сложности, среднее потребление алкоголя на человека в годы действия сухого закона снизилось примерно в 10 раз, а число арестованных в пьяном виде в Петербурге во втором полугодии 1914 г. сократилось более чем на 60%.

С приходом советской власти государство неоднократно предпринимало попытки бороться с алкоголем. Однако самой масштабной стала антиалкогольная кампания 1985 г. по инициативе М. С. Горбачёва.

7 мая 1985 г. Советом Министров СССР было принято соответствующее постановление, а 16 мая вышел Указ Президиума Верховного Совета СССР «Об усилении борьбы с пьянством». Лозунг «Трезвость – норма жизни» стал девизом кампании. Цены на водку выросли в три раза, штрафы за появление в пьяном виде были увеличены, большинство точек по продаже спиртного закрывалось, время продажи алкоголя было ограничено (с 14:00 до 19:00). Производство крепких спиртных напитков сократилось на 25 %, площадь виноградников – на треть.

Цели кампании отчасти были достигнуты: снизилась смертность, увеличилась продолжительность жизни. В период антиалкогольной кампании умерло на 1,6 миллиона человек меньше, чем в предыдущие годы. Однако кампания имела и негативные последствия. Вместо комплексной работы она была сведена к запретам и штрафам. Нарушились правила торговли, процветало самогоноварение, усилилось потребление суррогатов, появились очереди в винно-водочные магазины, из магазинов исчез сахар.

В современной России борьба с алкоголизмом ведётся на основе системного подхода, сочетающего различные методы. С 2012 г. косвенный налог на крепкий алкоголь был повышен с 200 до почти 600 рублей; минимальная цена на водку за этот же период выросла с 98 до 261 рубля за 0,5 литра. Время продажи алкоголя ограничивается регионами самостоятельно: в Москве спиртное можно купить с 8:00 до 23:00, в Санкт-Петербурге – с 11:00 до 22:00. В дни государственных праздников вводится полный или частичный запрет на продажу спиртных напитков.

С 2020 г. в России наблюдается устойчивый тренд на снижение потребления алкоголя. В 2024 г. ВОЗ отметила, что Россия добилась существенного прогресса в борьбе с алкоголизмом, сократив потребление спиртных напитков на 43 %.

В 2024 г. в России стартовала социальная кампания «Жизнь без алкоголя», организованная АНО «Национальные приоритеты» совместно с Минздравом [2]. Основная идея кампании – показать на примерах, что алкоголь делает человека слабым.

Анализ исторического опыта показывает, что методы борьбы с алкоголизмом эволюционировали от репрессивных и запретительных к более комплексным и системным.

Вместе с тем проблема остаётся нерешенной. Сохранение высокого уровня потребления алкогольных напитков, региональные диспропорции, наличие теневого рынка алкоголя требуют продолжения последовательной государственной политики, опирающейся как на исторический опыт, так и на современные научные разработки в области общественного здоровья.

Библиографический список

1. Алкоголь. URL: https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/alcohol (дата обращения: 23.03.2026).
2. В России стартовала социальная кампания, направленная на борьбу с алкогольной зависимостью. URL: https://asi.org.ru/news/2024/11/19/v-rossii-

startovala-soczialnaya-kampaniya-napravlennaya-na-borbu-s-alkogolnoj-zavisimostyu/(дата обращения: 23.03.2026).
3. Как на Руси с пьянством боролись. URL: https://www.1tv.ru/shows/dobroe-utro/mezhdutem/kak-na-rusi-s-pyanstvom-borolis (дата обращения: 15.03.2026).
4. История пьянства на Руси: от «Царёва кабака» Ивана Грозного до «сухого» закона Николая II. URL: https://kulturologia.ru/blogs/060118/37313/ (дата обращения: 23.03.2026).

© Чадина Ж. В., Малкина В. М., 2026

УДК 37.013

ВРЕМЯ РАЗНОЕ: ПОЧЕРК ТОТ ЖЕ: СМЕРТЬ И РАЗРУШЕНИЕ!

EDN GFPFAF

Ж. В. Чадина

А. А. Саратовцев

Учитель,
e-mail: chadina-1968@mail.ru,
учащийся,
Средняя общеобразовательная школа № 226,
г. Заречный, Пензенская область, Россия

TIMES ARE DIFFERENT: THE HANDWRITING IS THE SAME: DEATH AND DESTRUCTION!

Zh. V. Chadina
A. A. Saratovtsev

Teacher,
Pupil,
Secondary School No. 226,
Zarechny, Penza Region, Russia

Abstract. This article explores the importance of fostering a strong historical consciousness in young people through engaging them in the study and documentation of neo-Nazist crimes. The authors systematized open-source materials, conducted a comparative analysis of the ideological and methodological foundations of the crimes of the two eras, and created an interactive educational tool that fosters rejection of extremist ideology in the younger generation.

Keywords: Nazism; neo-Nazism; preservation of historical memory.

Сегодня, спустя 81 год после окончания ВОВ, поднимают голову потомки приверженцев нацистской идеологии, применяющие нечеловеческие средства борьбы против мирного населения в зоне СВО. Могло ли наше поколение 14-летних ребят представить, что произошло возрождение нацизма? Нет, не могло, но реальность остаётся таковой, что нашим отцам и братьям, как и нашим дедам и прадедам, приходится бороться с «коричневой чумой», чтобы она не могла уничтожить нашу Родину. СВО, начавшееся в феврале 2022 г., призвано устранить опасность исходящую от националистической Украины. К сожалению, и сейчас очевидна угроза распространения фашизма, расовой нетерпимости, террора и убийств по отношению к своим политическим оппонентам.

Цель исследования – сохранение исторической памяти через вовлечение молодежи в изучение и документирование преступлений неонацизма.

Задачи исследования:

- собрать материал из открытых источников о преступлениях нацистов в ВОВ и неонацистов на территории Украины в 2014–2026 гг.;
- систематизировать информацию о преступной деятельности;
- создать сравнительную таблицу по преступлениям;
- применить полученную информацию при создании интерактивной тематической папки по данной теме;
- начать фиксацию преступлений неонацистов на Украине в «Чёрную книгу» (аналог «Чёрной книги», созданной Российским военным историческим обществом);
- привлечь к созданию «Чёрной книги» школьников.

Гипотеза исследования: сравнительный анализ военных преступлений нацистов и неонацистов позволит доказать их идеологическую и методическую преемственность и станет основой для создания интерактивных просветительских материалов (лэп-буков), которые, в свою очередь, замотивируют школьников к про-

цессу фиксации современных беззаконий в «Чёрную книгу» [1]. Это поспособствует формированию у молодежи устойчивого исторического сознания и неприятия нацистской идеологии.

Нацизм – это тоталитарная, идеология и движение, сочетающее расизм, антисемитизм, шовинизм и крайний национализм.

Неонацизм – форма экстремизма и реабилитации нацизма.

Основное отличие неонацизма от нацизма – копирование и адаптация старых идей, попытка повторить преступления прошлого.

Реализация цели исследования предполагает поиск форматов работы с молодёжью. Мы предлагаем создание QR-кодов, ссылок, а также анализ сравнительной таблицы для пользователей без доступа к сети интернет.

Лэп-бук – (дословно: книга на коленях) как свидетельство – это интерактивная папка, с помощью которой происходит превращение сухих фактов о преступлениях неонацизма в лично пережитую историю, собранную руками школьника. Представляем авторский лэп-бук, удобная форма ознакомления с материалами о преступлениях националистов двух исторических периодов. Заметим, что содержание авторского лэп-бука является продолжением «Чёрной книги», созданной Российским Военным Историческим Обществом.

Краткое содержание лэп-бука: состоит из следующих разделов-кармашков разной формы, размеров и цветов:

- окошко «письмо солдата» представляет собой треугольную форму писем времён ВОВ. Он создан учениками моего 8Б класса, подходит для оформления лэпбука по данной тематике;
- окошко «Z» (Z – символ СВО) – описание преступлений неонацистов в качестве ссылок и QR- кодов на первоисточники;
- окошко «Родина-мать» – описание преступлений нацистов в качестве ссылок и QR- кодов на первоисточники.

Основу лэп-бука составляет сравнительная таблица. Нами самостоятельно выделены линии сравнения. Представляем ее фрагмент.

Сравнительная характеристика преступлений нацистов и неонацистов (фрагмент)

	Немецкие нацисты (1939–1945 гг.)	Украинские неонацисты (2014–2026 гг.)
Идеология	В достаточно известной памятке немецкого солдата написано: «У тебя нет сердца и нервов, на войне они не нужны. Уничтожь в себе жалость и сострадание и убивай всякого русского, не останавливайся…»	«Украина должна убивать до 50 тысяч российских военных ежемесячно, чтобы принудить Россию к миру силой». Об этом заявил новый министр обороны Украины Михаил Федоров

Интерактивную папку можно сделать индивидуально, как сделал автор проекта, а можно сделать группой учащихся и продолжить написание «чёрной книги» на воспоминаниях участников и свидетелей СВО и ВОВ.

Предлагаем универсальный сценарий работы с лэп-буком:

- разбить класс на 4 группы по интересам учащихся;
- I группа осуществляет поиск информации из открытых источников о преступлениях нацистов и неонацистов;
- II группа (журналисты) обрабатывают интервью с участниками СВО;
- III группа (аналитическая) проверяет материал, определяет источники, находит линии сравнения;
- IV группа (творческая) создаёт макет и конечный продукт – интерактивную папку о преступлениях нацистов и неонацистов на основе фото и печатного материала.

Для объективности исследования записано видеоинтервью с героем СВО, награжденным орденами Мужества и «За отвагу», медалями Суворова, Жукова и отмеченного благодарностью Верховного Главнокомандующего. Это живой голос истории, дающий студентам уникальную возможность увидеть ситуацию глазами непосредственного участника боевых действий.

Резюмируя, отметим, что преступления нацистов Великой Отечественной войны и неонацистов XXI в. остались прежними – безжалостными, лишёнными всякого человеческого разума беззакониями, а значит выведенная гипотеза исследования подтверждена.

Библиографический список

1. «Черная книга. Зверства современных бандеровцев – украинских неоацистов 2014–2023». URL: https://history.ru/read/articles/chernaya-kniga-zverstva-sovremennyh-banderovcev-ukrainskih-neonacistov-2014-2023 (дата обращения: 17.01.2026).

© Чадина Ж. В., Саратовцев А. А., 2026

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Материалы представляются в электронном виде на e-mail: **sociosphere@yandex.ru**. Каждая статья должна иметь **УДК**. Формат страницы А4 (210х297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,25; размер (кегль) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, e-mail, выравнивание по центру. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке, e-mail. В статьях на английском языке дублировать название, автора и место работы автора на другом языке не надо. После пропущенной строки следует аннотация на английском (600–800 знаков) и ключевые слова (5–10) на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Источники и литература в списке перечисляются в алфавитном порядке, одному номеру соответствует 1 источник. Ссылки расставляются вручную. При необходимости допускают подстрочные сноски. Они должны быть оформлены таким же шрифтом, как и основной текст. Объем статьи может составлять 6–15 страниц. Сведения об авторе располагаются после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации. Авторы, не имеющие ученой степени, предоставляют отзыв научного руководителя или выписку заседания кафедры о рекомендации статьи к публикации.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word, тщательно выверены и отредактированы. Имя файла, отправляемого по e-mail, иметь вид СФ-ФИО, например: **СФ-Петров ИВ** или **SF-German P**. Файл со статьей должен быть с расширением doc или docx.

Сведения об авторе

Фамилия, имя, отчество
Ученая степень, специальность
Ученое звание
Место работы
Должность
ORCID
Домашний адрес **с индексом**
Сотовый телефон
E-mail

Необходимое количество печатных экземпляров (отправка простым или заказным письмом)

Необходимое количество печатных сертификатов

RULES FOR AUTHORS

Articles are to be sent in electronic format to e-mail: sociosfera@seznam.cz. Page format: A4 (210x297mm). Margins: top, bot-tom, right – 2 cm, left – 3 cm. The text should be typed in 14 point font Times New Roman, 1.5 spaced, indented line – 1.25, Normal style. The title is typed in bold capital letters; central alignment. The second line comprises the initials and the family name of the author(s); central alignment. The third line comprises the name of the organization, city, country; central alignment. The methodical articles should indicate discipline and specialization of students for which these materials are developed. After a blank line the name of the article in English is printed. On the next line the name of the authors in English is printed. Next line name of the work place, city and country in English. After one line space comes the abstract in English (600–800 characters) and a list of key words (5–10) in English. The text itself is typed after one line space. Graphs, figures, charts are included in the body of the article and count in its total volume. References should be given in square brackets. Bibliog-raphy comes after the text as a numbered list, in alphabetical order, one item per number. References should be inserted manually. Footnotes are not acceptable. The size of the article is 4–15 pages. The registration form is placed after the text of the article and is not included in its total volume. The name of the file should be given in Russian letters and consists of the conference code and initials and family name of the first author, for example: SF-German P. The payment confir-mation should be scanned and e-mailed, it should be entitled, for example SF -German P receipt.

Materials should be prepared in Microsoft Word, thoroughly proof-read and edited.

Informathion about the authors

Family name, first name
Title, specialization
Place of employment
Position
ORCID
Contact address (with postal code)
Mobile phone number
E-mail

The required number of printed copies (sending by regular or registered mail)

The required number of printed certificates

ПЛАН МЕЖДУНАРОДНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ, ПРОВОДИМЫХ НА БАЗЕ НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «СОЦИОСФЕРА» В 2026 ГОДУ

Дата	Название
5 марта 2026 г.	Вопросы науки в современном мире
3 июня 2026 г.	Вопросы науки в современном мире
5 октября 2026 г.	Вопросы науки в современном мире

ИНФОРМАЦИЯ О НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ

Название	Профиль	Периодичность	Наукометрические базы	Импакт-фактор
Научно-методический и теоретический журнал **«Социосфера»**	Социально-гуманитарный	Март, июнь, сентябрь, декабрь	• РИНЦ (Россия), • Directory of open access journals (Швеция), • Open Academic Journal Index (Россия), • Research Bible (Китай), • Global Impact factor (Австралия), • Scientific Indexing Services (США), • Cite Factor (Канада), • International Society for Research Activity Journal Impact Factor (Индия), • General Impact Factor (Индия), • Scientific Journal Impact Factor (Индия), • Universal Impact Factor	• Global Impact Factor – 1,881, • РИНЦ – 0,197. • SJIF – 6,07

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» –

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- учебные пособия,
- авторефераты,
- диссертации,
- монографии,
- книги стихов и прозы и др.

Книги будут изданы в России
(в выходных данных издания будет значиться –
Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок),
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- присвоение ISBN,
- печать тиража в типографии,
- обязательная отсылка 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору.

Возможен заказ как отдельных услуг, так как полного комплекса.

PUBLISHING SERVICES
OF THE SCIENCE PUBLISHING CENTRE «SOCIOSPHERE»

The science publishing centre «Sociosphere» offers co-operation to everybody in preparing and publishing books and brochures of any kind:

- training manuals;
- autoabstracts;
- dissertations;
- monographs;
- books of poetry and prose, etc.

Books will be published in Russia
(in the output of the publication will be registered
Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера»)

We carry out the following activities:

- Editing and proofreading of the text (correct spelling, punctuation and stylistic errors),
- Making an artwork,
- Cover design,
- ISBN assignment,
- Print circulation in typography,
- delivery of required copies to the Russian Central Institute of Bibliography,
- sending books to the author by the post.

It is possible to order different services as well as the full range.

Научно-методический и теоретический журнал

СОЦИОСФЕРА

Главный редактор И. Г. Муленкова

II часть

№ 3, 2026

Авторы несут ответственность за достоверность приводимых
в публикациях фактов, цифр, цитат, статистических данных,
имен собственных и прочих сведений.
Мнения, выраженные в данном издании, являются авторскими
и не обязательно отражают мнение редакции журнала.

Authors are responsible for the accuracy of cited publications, facts, figures,
quotations, statistics, proper names and other information.
Opinions expressed in this publication are those of the authors
and do not necessarily reflect the opinion of the publisher.

Электронная версия номера размещена
на сайте журнала http://sociosphera.com/sociosphere

Редактор – Ж. В. Кузнецова
Оригинал-макет – И. Г. Балашова

Подписано в печать 21.09.2026. Формат 60x84/8. Бумага писчая белая.
Усл.-печ. л. 34,3. Тираж 100 экз.

ООО Научно-издательский центр «Социосфера»
440046, Россия, г. Пенза, ул. Мира, 74-14
Тел. +7 967 701 68 14
веб-сайт: http://sociosphera.com,
e-mail: sociosphere@yandex.ru

Типография ООО «Амирит»: 410004, г. Саратов,
ул. им. Н. Г. Чернышевского, д. 88, литера У. Тел. (8452)24-85-33