

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

**2025. Т. 15, №4
ВСЕРОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**



С. И. Черных

главный редактор, доктор философских наук, доцент

А. П. Сегал

заместитель главного редактора, кандидат философских наук, доцент

В. И. Панарин

ученый секретарь, доктор философских наук, доцент

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Барбашина Э. В.** доктор философских наук, Новосибирский государственный медицинский университет, Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук (Новосибирск, Российская Федерация)
- Гааг А. В.** кандидат экономических наук, доцент, директор Института дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет инженерии и биотехнологий» (Новосибирск, Российская Федерация)
- Гурина Р. В.** доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет» (Ульяновск, Российская Федерация)
- Камалдинов Е. В.** доктор биологических наук, доцент, проректор по научной и международной деятельности ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет инженерии и биотехнологий» (Новосибирск, Российская Федерация)
- Корниенко Н. А.** доктор психологических наук, профессор, кафедра технологий обучения, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет инженерии и биотехнологий» (Новосибирск, Российская Федерация)
- Кудашов В. И.** доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии и социально-гуманитарных наук, Красноярский государственный медицинский университет (Красноярск, Российская Федерация)
- Максименко Е. Г.** доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГОУ ВПУ «Донецкий педагогический институт» (Донецк, Российская Федерация)
- Орлова В. В.** доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры философии, ФГБОУ «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники» (ТУСУР) (Томск, Российская Федерация)
- Рудой Е. В.** член-корреспондент РАН, доктор экономических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет инженерии и биотехнологий» (Новосибирск, Российская Федерация)
- Савина Н. Н.** доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории информационных методов Новосибирского государственного научно-исследовательского университета (Новосибирск, Российская Федерация)
- Серёжникова Р. К.** доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования ФГКВОО ВО «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (Санкт-Петербург, Российская Федерация)
- Скрипкина Т. П.** доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии факультета психологии образования института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета (Москва, Российская Федерация)
- Смолин О. Н.** доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, заместитель председателя Комитета по образованию Государственной Думы РФ (Москва, Российская Федерация)
- Собольников В. В.** доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск, Российская Федерация)

- Соколовская И. Э.** доктор психологических наук, профессор кафедры социологии и психологии управления факультета психологии Государственного университета управления, академик Академии Имиджологии (Москва, Российская Федерация)
- Ушакова Е. В.** доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет» Минздрава России (Барнаул, Российская Федерация)
- Целищев В. В.** доктор философских наук, профессор, ФГБУН «Институт философии и права» СО РАН (Новосибирск, Российская Федерация)
- Чумаков А. Н.** доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ», ФГБУН «Институт философии» РАН, первый вице-президент РФО (Москва, Российская Федерация)

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Бегалинова К. К.** доктор философских наук, профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби (КазНУ им. аль-Фараби) (Алматы, Казахстан)
- Валери Марга** кандидат филологических наук, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, преподаватель университета Тушии (Витербо, Италия)
- Констанчак Стефан** доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой этики, институт философии, Зеленогурский университет (Зелена-Гура, Польша)
- Купча Н. Е.** преподаватель Филологического института в Тунисской республике, Член Всемирного координационного совета российских соотечественников, проживающих за рубежом (ВКСРС) (Тунис, Тунис)
- Либерска Ханна** доктор психологических наук, профессор, директор отдела социальной психологии и исследований молодежи факультета педагогики и психологии университета г. Быдгощ им. Казимира Великого (Быдгощ, Польша)
- Магауова А. С.** доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, профессор Казахского национального университета им. Аль-Фараби (Алматы, Казахстан)
- Махмудова Г. Т.** доктор философских наук, главный научный сотрудник, профессор Национального университета Узбекистана им. Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан)
- Пелцова Надежда** доктор философских наук, профессор, Карлов университет (Прага, Чехия)
- Урманбетова Ж. К.** доктор философских наук, профессор, профессор отделения философии гуманитарного факультета Кыргызско-Турецкого университета «Манас» (Бишкек, Кыргызстан)
- Фарника Маржанна** доктор психологии, профессор института педагогики, социологии, науки о здоровье, университет Зелена Гура (Зелена Гура, Польша)
- Цэцэнбилэг Цэвээний** руководитель отдела социологии и социальной психологии, ведущий научный сотрудник Института философии, социологии и права Академии наук Монголии (Улан-Батор, Монголия)
- Шадрин Н. С.** доктор психологических наук, профессор, Павлодарский государственный педагогический университет (Павлодар, Казахстан)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный аграрный университет».

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): ПИ № ФС77-45 179 от 18 мая 2011 г.
© Новосибирский ГАУ, 2025. Все права защищены.

Решением Президиума ВАК Минобрнауки РФ № 13-6518 от 01.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук (№ 1089, 2015).

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ).

Журнал включен в международные базы данных периодических изданий Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, Publishing и ERIH PLUS.

СОДЕРЖАНИЕ

Слово редактора. Черных С. И. (Новосибирск, Российская Федерация). Искусственный интеллект как новый ресурс изменения качества образования	611
---	-----

Раздел I. ФИЛОСОФИЯ

Рубанцова Т. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Проблема формирования концептуального подхода к безопасной образовательной среде современного университета	615
Некрасова О. А., Степанова Г. А., Коротовских Т. В. (Сургут, Российская Федерация), Арпентьева М. Р. (Москва, Российская Федерация). Этические проблемы нейрорифмового инклюзивно-ориентированного образования в вузе	622
Абрамова А. А., Васильева С. Л., Дмитриенко Н. А. (Томск, Российская Федерация). Международный студенческий фестиваль как средство межкультурной коммуникации и социальной адаптации студентов медицинского вуза	631
Холонина Н. В. (Красноярск, Российская Федерация). Идеи радикализма и экстремизма в образовательных практиках гуманитарных дисциплин	642
Бабина Ю. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Молодежное инициативное бюджетирование как инструмент устойчивого развития сельских территорий	649

Раздел II. ПЕДАГОГИКА

Шитакова О. Ю., Гуськов А. Ю., Гуськов Ю. А., Сидорина Т. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Профессиональное наставничество: цель, задачи, функции	661
Рахимова Т. А., Касека И. П. (Томск, Российская Федерация). Технологии искусственного интеллекта как средство обучения иностранным языкам в вузе	672
Шевченко И. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Влияние искусственного интеллекта на развитие критического мышления у обучающихся: педагогические подходы и вызовы	680
Шитакова О. Ю., Гуськов А. Ю., Гуськов Ю. А., Сидорина Т. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Компонентно-уровневая модель понятия профессионального наставничества в вузе	685
Зубков А. Д. (Новосибирск, Российская Федерация). Массовые открытые онлайн-курсы как феномен цифровой социальной трансформации образовательной среды	697
Петрова Т. Л. (Бокситогорск, Российская Федерация). Учебно-методический комплекс как эффективный инструмент развития исследовательских навыков студентов среднего профессионального образования	708
Калугина Л. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Изучение и анализ уровня читательской грамотности студентов педагогического университета	716

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ

Корниенко Н. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Смыслы и ценностные риски применения искусственного интеллекта в образовательной сфере	724
Ермолова Е. О., Грищук Л. Н. (Новосибирск, Российская Федерация). Проявления личностных особенностей и профессиональной направленности обучающихся в профессиональных образовательных организациях	746

Материалы для дискуссионной площадки

Захидова Л. С., Федотов Б. В. (<i>Новосибирск, Российская Федерация</i>). Русский язык как символ России и ключ к ее национальной безопасности (исследование точки зрения студентов первого курса)	758
Дахин А. Н., Горбачёва Н. Е., Гуляевская Н. В. (<i>Новосибирск, Российская Федерация</i>). Персонализированное обучение в системе дополнительного образования на основе сетевых информационных блоков.....	764
Силантьева М. Ю. (<i>Калининград, Российская Федерация</i>). Самоопределение преподавателя в контексте интеграции искусственного интеллекта в образование	773
Чернобровенко Н. В. (<i>Новосибирск, Российская Федерация</i>). Цифровая образовательная среда как фактор гуманитарного развития личности	777
Положение о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей для публикации.....	787

Журнал основан в 2011 г.

Выходит 4 раза в год

Корректор: Е. А. Бутина

Технический редактор: О. В. Мамонов

Перевод: В. В. Подопригора

Техническая корректура: А. С. Бочкова

Компьютерная верстка: И. В. Токарев

Адрес редакции: 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 149,
тел. (383) 267-34-10

E-mail: journal-idpo@mail.ru

Печать цифровая. Усл.-печ. л. 22,18. Уч.-изд. л. 20,71.

Тираж 350 экз. Формат 60 × 84^{1/8}. Свободная цена.

Заказ № 56. Подписано в печать 15.03.2026

Дата выхода в свет 22.03.2026

Издательство ГПНТБ СО РАН

Адрес: 630200, г. Новосибирск, ул. Восход, 15

Отпечатано: ИЦ НГАУ «Золотой колос»

Адрес: 630039, Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, каб. 106

Редакция журнала «Профессиональное образование в современном мире» признает требования соблюдения этики научных публикаций и заявляет об отсутствии злоупотреблений служебным положением.

NOVOSIBIRSK STATE AGRARIAN UNIVERSITY

**PROFESSIONAL EDUCATION
IN THE MODERN WORLD**

2025, vol. 15, no. 4
RUSSIAN SCIENTIFIC JOURNAL



S. I. Chernykh

Editor-in-Chief, Doctor of Philosophic Sciences, Associate Professor

A. P. Segal

Deputy of Editor-in-Chief,

Candidate of Philosophic Science, Associate Professor

V. I. Panarin

Academic Secretary, Doctor of Philosophic Sciences, Associate Professor

EDITORIAL BOARD

- | | |
|-------------------------------|---|
| Evelina V. Barbashina | Doctor of Philosophical Sciences, Novosibirsk State Medical University, Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Novosibirsk, Russian Federation) |
| Andrey V. Gaag | Candidate of Economics, Associate Professor, Chief of the Institute of Further Training of Siberian State University Engineering and of Biotechnology (Novosibirsk, Russian Federation) |
| Rosa V. Gurina | Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at Ulyanovsk State University (Ulyanovsk, Russian Federation) |
| Evgeny V. Kamaldinov | Doctor of Biological Sciences, Vice-Chancellor for digital transformation of Siberian State University Engineering and of Biotechnology (Novosibirsk, Russian Federation) |
| Nina A. Kornienko | Doctor of Psychological Sciences, the Professor, learning technologies, Department of Pedagogy and Psychology at Siberian State University Engineering and of Biotechnology (Novosibirsk, Russian Federation) |
| Viacheslav I. Kudashov | Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences and Humanities, Krasnoyarsk State Medical University (Krasnoyarsk, Russian Federation) |
| Elena G. Maksimenko | Doctor of Psychological Sciences, the Professor, Department of Psychology Pedagogical Institute Donetsk (Donetsk, Russian Federation) |
| Vera V. Orlova | Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Philosophy of Tomsk State University of Control Systems and Radio Electronics (TSCSRE) (Tomsk, Russian Federation) |
| Evgeny V. Rudoy | Member-correspondent of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Economics, Professor, Rector of Siberian State University Engineering and of Biotechnology (Novosibirsk, Russian Federation) |
| Nadezhda N. Savina | Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Researcher in the laboratory of informational methods of Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russian Federation) |
| Raisa K. Serezhnikova | Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of theory and methods of continuing professional education St. Petersburg Military Institute National Guard troops of the Russian Federation (St. Petersburg, Russian Federation) |
| Tatiana P. Skrypkina | Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Social Psychology, Faculty of Educational Psychology, Institute of Psychology named L. S. Vygotsky of Russian State Humanities University (Moscow, Russian Federation) |
| Oleg N. Smolin | Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member of RAE, Vice-Chairman of Education Committee of State Duma RF (Moscow, Russian Federation) |
| Valery V. Sobolnikov | Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General Psychology and the History of Psychology of Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russian Federation) |
| Irina E. Sokolovskaya | Doctor of Psychological Sciences, Professor of Sociology and Management Psychology, Faculty of Psychology, State University of Management, Academician of the Academy of Imageology (Moscow, Russian Federation) |

- Elena V. Ushakova** Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Altai State Medical University (Barnaul, Russian Federation)
- Vitalii V. Tselishchev** Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Institute of Philosophy and Law in Siberian Branch of Russian Academy of Sciences (Novosibirsk, Russian Federation)
- Alexander N. Chumakov** Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Lomonosov Moscow State University, Financial University under the Government of the Russian Federation, Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences, First Vice-President of Russian Philosophical Society (Moscow, Russian Federation)

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

- Kalimash K. Begalinova** Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Al-Farabi Kazakh National University (Almaty, Kazakhstan)
- Valerie Martha** Candidate of Philological Sciences, Nizhny Novgorod State Linguistic University by N.A. Dobrolyubova, Lecturer at Tushia University (Waterbo, Italy)
- Stefan Konstanczak** Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head of the Department of Ethics, Institute of Philosophy of University of Zielona Gora (Zielona Gora, Poland)
- Natalia E. Kupcha** Lecturer at the Cultural Institute in the Republic of Tunisia, Member of the World Coordinating Council of Russian Compatriots Living Abroad (VKSDC) (Tunisia, Tunisia)
- Hanna Liberska** Doctor of Psychological Sciences, Professor, the Director of the Division for social psychology and research of youth at the Faculty of pedagogy and psychology of University of Bydgoszcz IM. Casimir The Great (Bydgoszcz, Poland)
- Akmaral S. Magauova** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the International Academy of Sciences of Educational Education, Professor of the Kazakh National University named Al-Farabi (Almaty, Kazakhstan)
- Gula T. Mahmudova** Doctor of Philosophical Sciences, Chief Researcher, Professor of the National University of Uzbekistan, Mirzo Ulugbek (Tashkent, Uzbekistan)
- Nadezda Pelcova** Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Karlov University (Prague, Czech Republic)
- Yildiz K. Urmanbetova** Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of Philosophy at the Faculty of Humanities at the Kyrgyz-Turkish University Manas (Bishkek, Kyrgyzstan)
- Marzhanna Farnika** Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Institute of Pedagogy, Sociology, Health Sciences, University of Zielona Góra (Zielona Góra, Poland)
- Tsezenbileg Tseveeni** head of the Department of Sociology and Social Psychology and a Leading Researcher at the Institute of Philosophy, Sociology and Law of the Academy of Sciences of Mongolia (Ulan Bator, Mongolia)
- Nicolay S. Shadrin** Doctor of Psychological Sciences, Professor of Pavlodar State Pedagogical University (Pavlodar, Kazakhstan)

Founder:

Federal State State-Funded Institution of Higher Education Siberian State University Engineering and of Biotechnology. The journal is registered in the Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technologies and Mass Media (Roskomnadzor): Certificate PI FS 77–45 179 of May 18, 2011.
© NSAU, 2025. All rights reserved.

The Journal is included into the list of peer-reviewed scientific papers that contain the basic scientific results of Candidate theses and Doctor theses (No. 1089, 2015). The journal is found in e-LIBRARY; it is included into the data base of Russian Science Citation Index and has Russian Science Citation Index (RSCI). The journal is included in the international databases of periodicals Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO Publishing and ERIH PLUS

CONTENTS

Editor's intro. Chernykh, S. I. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Artificial intelligence as a new resource for changing the quality of education	611
--	-----

Part I. PHILOSOPHY

Rubantsova, T. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). The problem of forming a conceptual approach in a secure educational environment of a modern university	615
Nekrasova, O. A., Stepanova, G. A., Korotovskikh, T. V. (<i>Surgut, Russian Federation</i>), Arpentieva M. R. (<i>Moscow, Russian Federation</i>). Ethical problems of neurodigital inclusive oriented education in modern universities	622
Abramova, A. A., Vasilyeva, S. L., Dmitrienko, N. A. (<i>Tomsk, Russian Federation</i>). International student festival as a means of intercultural communication and social adaptation of medical university students.....	631
Kholonina, N. V. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). The ideas of radicalism and extremism in the educational practices of the humanities	642
Babina, Yu. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Youth initiative budgeting as a tool for sustainable rural development.....	649

Part II. PEDAGOGICS

Shitakova, O. Yu., Guskov, A. Yu., Guskov, Yu. A., Sidorina, T. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Professional tutoring: Goals, tasks, and functions	661
Rakhimova, T. A., Kaseka, I. P. (<i>Tomsk, Russian Federation</i>). Artificial intelligence technologies as a tool for teaching foreign languages at the university.....	672
Shevchenko, I. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). The impact of artificial intelligence on the development of critical thinking in students: pedagogical approaches and challenges	680
Shitakova, O. Yu., Guskov, A. Yu., Guskov, Yu. A., Sidorina, T. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Component-level model of the concept of professional tutoring in a university.....	685
Zubkov A. D. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Massive open online courses as phenomenon of digital social transformation of the educational environment	697
Petrova, T. L. (<i>Boksitogorsk, Russian Federation</i>). Educational and methodological complex as an effective tool for the development of research skills of secondary vocational education students	708
Kalugina, L. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Study and analysis of the level of reading literacy of the students of a pedagogical university.....	716

Part III. PSYCHOLOGY

Kornienko, N. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). The meanings and value based risks of applying artificial intelligence in the educational sphere.....	724
Ermolova, E. O., Grischuk, L. N. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Manifestations of personal characteristics and professional orientation of students in vocational education organizations.....	746

Materials for discussion

Zakhidova, L. S., Fedotov, B. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Russian language as a symbol of Russia and the key to its national security (A study of the point of view of first-year students)	758
Dakhin, A. N., Gorbacheva, N. E., Gulyaevskaya, N. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Personalized learning in the system of additional education based on network information blocks.....	764
Silantieva, M. Yu. (<i>Kaliningrad, Russian Federation</i>). Teacher's self-determination in the context of artificial intelligence integration in education.....	773
Chernobrovenko, N. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). The digital educational environment as a factor of humanitarian personal development.....	777
Provision on submitting the manuscripts.....	787

The journal is founded in 2011
Journal is published quarterly
Proof-reader: E. A. Butina
Layout editor: O. V. Mamonov
Translation: V. V. Podoprigora
Technical proofreading: A. S. Bochkova
Desktop publishing: I. V. Tokarev
Address: 630 039, Novosibirsk, 149 Nikitina Str.,
tel.: (383) 267-34-10
E-mail: journal-idpo@mail.ru

Size is 60 × 84 1/8. Digital printing. Printer's sheets: 22,18.
Publisher's sheets: 20,71. Circulation is 350 issues.
Order № 56. Free price. Passed for printing 15.03.2026.
Release date 22.03.2026
State Public Scientific Technological Library of the Siberian
Branch of the Russian Academy of Sciences
15 Voshod Str., 630200, Novosibirsk;
Printed: Novosibirsk State Agrarian University
160 Dobrolyubova Str., office 106, Novosibirsk, 630039.

Editorial of journal «Professional education in the modern world» follows the requirements of scientific publication ethics and declares of no conflicts of interest.

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-1

Слово редактора

Черных С. И. Искусственный интеллект как новый ресурс изменения качества образования

Дорогие авторы, читатели и коллеги! Редакция журнала приветствует Вас и приносит свои, пусть и несколько преждевременные поздравления с наступающим Новым годом! 2026 год для российского образовательного пространства – год переломный. Переход на новую систему организации образовательного процесса, новые правила набора, другие реформационные инициативы – все это вступит в действие в различные периоды 2026 г. с пролонгацией до 2027 г. Затем (должна!) вступить в действие Стратегия развития образования до 2036, а в перспективе до 2040 года. Развитие отечественного суверенитета во множестве его векторов становится генерализирующим фактором жизнедеятельности и мировоззрения внешней и внутренней политики. В связи с этим изменяется акцентация и задачи формирования человеческого капитала на всех этапах его становления. Высшая школа и образовательная система в целом имеют здесь особое значение и звучание. Публицистическая и научная рефлексия по этому поводу непрерывно возрастает.

Особую значимость для поколения зумеров, 40% которого в ближайшее десятилетие будет составлять рынок рабочей силы, и поколения альфа, которое стопроцентно выросло в цифровую эпоху, приобретают вопросы, связанные с этикой взаимоотношений человека и искусственного интеллекта. Эта проблема обостряется «реактивными» темпами, учитывая возрастающую антропологизацию ИИ, в пределах доходящую до признания его «полновесной» субъектности. Развитие нейросетей и «делегирующее» им решения задач различного (в том числе и высокого уровня), доверие к результатам этих решений, расширение «зоны комфорта», приобретаемой в результате делегирования, «интеллектуальное обезвоживание»: на этом фоне дискуссионность этических и технологических императивов в эпоху искусственного интеллекта становится неоспоримой.

Именно этим проблемам была посвящена наша традиционная XIII Всероссийская научно-практическая очно-заочная конференция с международным участием «Образование 2.0: этические и технологические императивы в эпоху искусственного интеллекта» 27–28 ноября 2025 г. Эта конференция стала логическим продолжением конференции 2024 г., посвященной ИИ в образовательных практиках. Именно тогда этические вопросы были

определены в качестве приоритетных для будущих исследований. На нынешней конференции был опробован новый формат предварительных публикаций тезисов в электронном сборнике РИНЦ, так как желающих выступить в финальные два дня «вместить» не смогли. География была как обычно весьма широкой: от Москвы до Красноярска, число официальных (очных и дистанционных докладчиков) превышало 30 человек. Основная проблематика дискутируемых вопросов определялась этическими коллизиями взаимодействия ИИ в системе образования на всех его этапах. Особое внимание было уделено рискам, возникающим при расширении зоны применения ИИ и отсутствию должного контроля за этим сложнейшим процессом. Была обсуждена не только теоретическая, но и практическая, чисто методическая сторона многих проблем.

Уважаемые коллеги! Наш университет отметил свое 90-летие! За эти годы НСХИ – НГАУ приобрел достойный авторитет в России и за рубежом и продолжает укреплять свои позиции. 29 октября 2025 г. приказом Министерства науки и высшего образования № 799 Новосибирский государственный аграрный университет переименован в ФГБОУ ВО «Сибирский университет инженерии и биотехнологий». В связи с изменением наименования учредителя журналу предстоит пройти сложную процедуру перерегистрации в Роскомнадзоре. В связи с этим приносим извинения за возможные задержки в выпуске текущих номеров.

Черных С. И. Искусственный интеллект как новый ресурс изменения качества обучения

Качество подготовки студентов во время перестройки базовых оснований организации российской образовательной системы становится не только трендом, но и той фундаментальной задачей, от решения которой в условиях глобальной цифровизации будет зависеть ресурсный потенциал общества в целом. Поэтому формирование предпосылок повышения качества подготовки исследователями изучается как теоретическая и практическая проблема. В концепте Л. Я. Дорфмана и А. Ю. Калугина о внешних и внутрен-



них предпосылках академических достижений студентов констатируется: «К первым относятся структурно-функциональная организация и образовательная среда, ко вторым – когнитивные факторы (интеллект, креативность) и некогнитивные условия (самоэффективность, самоконтроль, мотивация, ожидание и постановка целей). Однако внутренние предпосылки до сих пор изучены недостаточно, имеющиеся о них сведения довольно противоречивы и недостаточны. Нет единства также в трактовках и критериях личностных учебных ресурсов и потенциалов, многочисленные модели которые в большинстве случаев весьма размыты» [1].

Подобная констатация может развиваться в сторону усложнения после активного внедрения в образовательные практики такого инструмента как искусственный интеллект (ИИ). Цель данной статьи состоит в выяснении того, как ИИ влияет на ресурсную базу студента. Если (вслед за Л. Я. Дорфманом и А. Ю. Калугиным) признать ресурсы «пространством актуального», а «потенциалы – пространством возможного», то в методологическом, а особенно в дидактическом векторе актуализируется вопрос об оптимизации перехода между ресурсами и потенциалами. Для этого необходимо выяснить, что конкретно следует относить к ресурсам, а что к потенциалам. Сводная таблица определений (пониманий) ресурсов в исследованиях российских ученых выглядит так.

Современные российские ученые понимают ресурсы как:

- условия развития личности и становления субъектности;
 - средства к существованию, возможности человека;
 - свойства личности, помогающие эффективно решать жизненные проблемы;
 - объединенные множества качеств (свойств) субъекта и со-субъектов, состояний и условий среды;
 - системную интегральную характеристику личности, позволяющую преодолевать трудные жизненные ситуации, которые актуализируются в процессах самореализации личности [1].
- Опираясь на этот массив С. А. Хазова выделяет следующие типы ресурсов: интеллектуальные, коммуникативные, мотивационные, физические (связанные с телесным Я), эмоционально-волевые. Она же определяет ресурс через ментальный опыт, который проявляется в неблагоприятных для развития личности условиях или в ситуациях вызовов для достижения конкретной цели [2]. В дальнейшем мы будем рассматривать ресурсы как физические (телесные) и ментальные (умственные) запасы, средства (и их источники), опоры и предпосылки, необходимые для качественной жизни человека.

Понятие «потенциал», «потенциальное» в отличие от ресурсов как актуального состояния рассматривается в поле возможного, то есть будущего состояния. Зачастую потенциальное связывают с тремя факторами:

- скрытыми возможностями человека к развитию;
- способностями актуализировать эти возможности в деятельности;
- необходимостью (осознанием) преодоления неопределенности внешней реальности как реализация свободы выбора.

С нашей точки зрения, наиболее полно взаимосвязь этих факторов концентрирована в структурно-динамической теории интеллектуального потенциала Д. В. Ушакова. Связывая через интеллектуальную деятельность ресурс и потенциал субъекта обучения, Д. В. Ушаков констатирует, что, с одной стороны, интеллект есть не что иное, как ресурс обучающегося. Вкладывая этот ресурс в любую другую среду, он увеличивает свои возможности (свое онтологическое «Я»-существование в этой среде и уменьшает в другой). Но с другой стороны, личностный интеллект необходимо рассматривать как личностный потенциал, в содержании которого имеются интеллектуальные компетентности как способности (творческий потенциал, когнитивные переменные). Сегодня этот подход развивают многие специалисты [3–5].

С развитием и внедрением ИИ личностный интеллектуальный ландшафт изменился. Нейросети обеспечили резкое расширение информационного поля, а главное, алгоритмизация интеллектуального поиска «предоставила» (как в хорошем, так и в плохом смысле) недостижимую ранее скорость поиска информации, разработки текстов, проверки данных и других операций интеллектуального ряда, производимых обучающимся субъектом раньше лично. Повышение агентности ИИ в образовательных практиках поставило много новых проблем. Одна из них обозначена в названии статьи. Ответ на вопрос: можно ли рассматривать ИИ в качестве актуального ресурса для развития личностно-интеллектуального материала индивида, несомненно, утвердительный. Но в этой утвердительности содержится и та самая «необходимость (осознание) преодоления неопределенности внешней реальности как реализации «свободы выбора», указанной выше. Иначе говоря: оставляют ли интеграции ИИ и обучающегося (студента) свободу выбора студенту или студент «делегирует» стандарты ИИ, а себе оставит то, что называют «творчеством»? [6].

Вопрос о «размещении» генеративного ИИ (нейросетей) в поле актуального и потенциального приобретает чисто методологический характер и в ответ на него следует искать в поле междисциплинарных исследований. Именно междисци-

плинарность позволит сформулировать тот оптимум соотношений между основными субъектами образовательных практик: педагогом, студентом и ИИ. Если в отношении первых двух проблематика субъектности давно и плодотворно разрабатывается, то в отношении ГИИ этот вопрос вызывает ожесточенные споры [7]. Для ответа на второй вопрос необходимо вернуться к пониманию начал возникновения того, что сегодня называют «образовательный процесс». Согласно общепринятым позициям эти начала связываются с духовным производством (как относительно независимой сферой общественного производства) и созданием (на его основе) абстрактно-всеобщего знания. Далее следует освоение (более или менее организованное) и трансляция (более или менее формализованная) этого знания. Ф. Кликс описывает эту ступень как научение. «Чем сложнее и изменчивее окружающий мир, тем важнее способность к научению и ее совершенствование для успешных действий в сходных ситуациях» [8]. С развитием, распределением и усложнением труда научения как прямой непосредственной передачи социального опыта становится недостаточно. «Видов научения» становится много. Формируются типы специализированных научений – обучений, которые сочетают в себе преподавание и научение. При этом преподавание «собирает» социальный опыт со многих научений, но специализируется на нескольких, формируя тем самым специальности. Противоречивое единство преподавания и научения, взаимосвязанной, объект-субъектной деятельности обучаемого и обучающегося и явилось субстратом того, что в последствии стали называть образованием.

Еще в 80-х гг. 20 века в своей монографии «Наука и образование в структуре НТР» С.А. Еремин и Е.В. Семенов продемонстрировали отрицательную диалектику абсолютизации объект-субъектного понимания образовательного взаимодействия. В их систематике обучение представлялось как этап трансляции социального опыта (в конкретной или абстрактно-всеобщей форме), в котором заключено диалектическое противоречие. Обучаемый, пройдя процесс обучения (например, бакалавриат или магистратуру или аспирантуру) овладевает определенными знаниями, то есть отрицает себя (полностью или частично) как обучаемого и переходит в новый цикл воспроизводства, где занимает позицию обучающего [8]. Актуализация субъект-субъектного образовательного отношения, в котором трансляция знания происходит как традиционным (от педагога к ученику), так и нетрадиционными (от ГИИ к педагогу и ученику) способами заставляет пересмотреть как ресурсное, так и потенциальное «поля» образования. Непрерывность, глобализация, цифровизация, принципиально иные организационные формы делают образовательную систему (в ее

актуальном и потенциальном состоянии) непрерывно изменяющейся, динамичной. Это касается и проблемы качества образования. Качество образования – систематическое разноплановое понятие, определяемое в зависимости от контекста субъекта оценки. Здесь мы вынуждены говорить о субъектах образования на институциональном и личностном уровнях. На первом ими будут: семья, дошкольные учреждения (частные и государственные), школы, вузы, бизнес-субъекты. На личностном уровне – педагоги (обучающие) и ученики/студенты (обучаемые). Разница в понимании того, что такое «качество обучения» будет весьма существенной. Школа делает акцент на фундаментальности (множество базовых дисциплин) и социализации (много лет обучения в коллективе). «Учащийся» опознает качество образования как «соответствие» своих знаний оценкам и ОГЭ/ЕГЭ/медалям/олимпиадам. Университетам «задаются» показатели «качества» обучения, выполнение которых (специализация, исследования, трудоустройство, зарплата выпускников и т.д.) якобы это качество гарантирует. На этих показателях качества вузы делятся на «селективные» и «неселективные». Для предпринимателей – качество обучения – это практическая польза и окупаемость вложений в работника (ROI) с образованием, принимаемого в структуру. Через всю эту «лестницу» проходят сквозное соответствие внешним стандартам, а также адаптированным (осознанно или принужденно) hard skills (жестких навыков). На личностном уровне многое определяется не внешними требованиями, а их сочетанием с внутренними ожиданиями от «системы», во-первых, и ранее заложенной мотивацией, во-вторых. Например, недавнее решение Минпроса о повышении минимальных баллов ЕГЭ, затрагивающее шесть предметов и имеющее одной из целей повышение качества обучения еще больше дифференцирует менталитет выпускников на «не хочу и боюсь, уйду после 9-го класса»; «буду еще усерднее готовиться», «хочу в вуз, но наверное не поступлю, так как не очень успешен в учебе». Параллельное квотирование платных мест в вузах (в том числе и в негосударственных) скорее всего усложнит, чем организует ситуацию в преддверии принятия Стратегии развития образования на период до 2036–2040 года.

Генеративный ИИ в свете предстоящих изменений актуального и потенциального «поля» педагога и учащегося безусловно представляется дискуссионным вопросом, так как имеет как позитивные, так и негативные коннотации в своем применении в образовательных практиках [6]. Однако выше уже говорилось о том, что потенциальное часто связано с преодолением неопределенностей внешней реальности. В обучении подобное преодоление означает преодоление иллюзии понимания новых сущностей за счет их антропоморфизации и на этом основании

«строительства» средне- и долгосрочных прогнозов. Развитие цифровых технологий постоянно увеличивает непредсказуемость будущего. Ресурсность генеративного ИИ в обозримом будущем будет только возрастать. Многие уже сейчас сравнивают ИИ с человеческим разумом по конкурентоспособности в решении многих задач. Образование, объединяющее в себе обучение и воспитание «оставляет» второе вне поля «конвергенции» с ИИ. Хотя уже имеются вполне актуализированные действия, показывающие, как ИИ может «вторгаться» в психические сферы жизнедеятельности человека и влиять на них. Поэтому самой интегральной смысловой коннотацией непрерывного образования должно быть формирование способности эффективно функционировать в условиях постоянно нарастающей неопределенности. И если трактовать качество как набор существенных признаков, отличающих один предмет (человека) от другого (ИИ), то мы найдем (пока?) несколько значительных отличий (разумность, этичность и т.д.). А если понимать качество образования как соответствие стандартам (ЕГЭ, тестам, экзаменам и т.д.), то здесь возникает масса проблем.

В этом векторе генеративный ИИ, которому постоянно «делегируют» часть учебных задач в актуальной действительности, незаметно становится «потенциальной ментальностью индивида», его «псевдосущностью», без которой он уже не обойдется в будущем. Так, может, чем раньше мы создадим личного и постоянно модифицирующегося ИИ-агента, тем лучше? А сами поделимся на слопперов и цифровых веганов? Существование университетов и преподавателей тоже окажется под вопросом?

В ноябре состоялась шестая онлайн-конференция Yet another Conference on Education, где А. Коммисаров представил своего электронного

(цифрового) ассистента (агента/актера) Клауса. Клаус – совершенно готовая диалоговая модель ассистента преподавателя, способная заменить его на множестве этапов преподавательской деятельности. Как это влияет на качество обучения? На сегодняшний день имеются гипотетические ответы, подразумевающие две коннотации (улучшение/ухудшение), но и те (ввиду недостаточной изученности) носят предположительный характер. Уже сейчас признается, что в продвинутых (в цифровом отношении) университетах экзамены стали «wicked problem» – сложной задачей без окончательного решения. Студенты, привыкшие использовать ИИ как «инструмент» в течение семестра, не могут сдать экзамен без него. Устные задания вообще оказываются студентам «не по зубам», а у «wicked problem» нет правильных или неправильных решений (гибридное оценивание, письменный экзамен, устная презентация, персональные задания и т.д.) вызывает непредсказуемые последствия (от перегрузки преподавателя до открытого мошенничества) [9].

Весьма возможным вариантом развития взаимодействия обучающихся с ИИ, а точнее, «поколения, рожденного с ИИ», является «синтетическое познание». Эту гипотезу сформулировали Эрика Галеа и Ольга Сэйер в своей работе «Поколение Альфа в классе» [10]. Их тезисы вполне укладываются в вышеприведенные рассуждения: 1) ИИ изменил методы обучения, но не цели образования; 2) ИИ обеспечивает беглость и скорость обработки информации, но человек не должен терять независимость мышления; 3) для этого задачей образования должно быть метапознание – формирование смыслов и личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дорфман Л.Я., Калугин А.Ю. Соотношение ресурсов, потенциалов и академических достижений студентов. Сообщение 1. Дифференциация ресурсов и потенциалов//Образование и наука. 2020. Т.22, №4. С. 64–88. DOI: 10.10853/1994-5639-2020-4-64-88
2. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. Кострома: КГТУ им. Н.А. Некрасова, 2013. 386 с.
3. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Ин-т психологии РАН. 2011. 464 с.
4. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2020. 336 с.
5. Котлярова И.О., Сериков Г.Н. Ресурсный подход к образованию для устойчивого развития//Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2022. Т.14, №2. С.6–20. DOI:10.14.529/ped220201
6. Черных С.И. Применение ГИИ в образовательных практиках как риск и перспективы//Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т.14. №4. С. 575–577. DOI:10.20913/2618-7515-2024-4-2
7. Митина Л.М. Учитель будущего: ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития // Мир психологии. 2023. №2. С. 9–21. DOI:10.51944/20738528-2023-2-9
8. Еремин С.Н., Семенов С.Н. Наука и образование в структуре НТР. Новосибирск: Наука. 1986. С. 96–113.
9. ИИ превратил университетские экзамены в «неразрешимую проблему». Сайт Support US [Электронный ресурс]. URL: <https://devby.io/news/> (дата обращения: 12.11.2025)
10. Galea, E., Sayer, E., O. Generation Alpha in the Classroom. New Approaches Learning. Oxford: Oxford University Press (OUP Oxford), 2025. 168 p.

I ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-2
УДК 101.1.+316.33

Оригинальная научная статья

Проблема формирования концептуального подхода к безопасной образовательной среде современного университета

Т. А. Рубанцова

Новосибирский государственный
университет геосистем и технологий
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: trubantsova@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* В исследовании рассматриваются процессы формирования безопасной окружающей среды университета. Цель статьи состоит в анализе всех подходов к проблеме формирования безопасной образовательной среды вуза и создании концептуальной основы данного процесса. Современный мир под воздействием процессов глобализации, цифровизации стремительно меняется, оказывая прямое воздействие на систему образования России, которая в настоящее время проходит структурную трансформацию. Вместе с развитием информационных технологий возрастает опасность распространения негативного влияния деструктивных идеологических и культурных идей на молодежь. Образовательная среда университета перестала быть безопасной и требует особого теоретического и методологического анализа, анализа теоретических подходов к формированию концептуальной модели данного процесса. В статье дан анализ широкого спектра научной литературы по выбранной проблематике и на основании анализа раскрыты психологический, педагогический, правовой и философский подходы к проблеме безопасности высшего образования. В работе предпринята попытка систематизации основных подходов к теоретической модели процесса формирования безопасности образовательного процесса. *Постановка задачи.* В статье обосновывается необходимость создания концептуальной модели системы безопасности образовательной среды университета. *Методика и методология исследования* подчинена целям анализа структуры, способам функционирования безопасной образовательной среды университета. Для достижения цели исследования в работе использовались общенаучные методы: абстрагирования, восхождения от конкретного к абстрактному, системный и аналитический методы. *Результаты.* Определены основные факторы и инструменты создания безопасной среды вуза, выявлена необходимость системной организации данного процесса и необходимость дальнейшего исследования данной научной проблемы. *Выводы.* Создание концептуальной модели безопасности образовательной среды вуза позволит расширить понимание системных процессов, происходящих в образовании под воздействие глобализации и цифровизации и увеличить защиту системы.

Ключевые слова: философия образования, безопасная образовательная среда, субъект образовательного концептуальная модель

Для цитирования: Рубанцова Т. А. Проблема формирования концептуального подхода к безопасной образовательной среде современного университета // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №4. С. 615–621. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-2>

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-2

Full Article

The problem of forming a conceptual approach in a secure educational environment of a modern university

Rubantsova, T. A.

Novosibirsk State University of Geosystems and Technologies

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: trubantsova@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* The study examines the processes of creating a safe university environment. The purpose of the article is to analyze all approaches to the problem of creating a safe educational environment at a university and to create a conceptual framework for this process. The modern world is rapidly changing under the influence of globalization and digitalization processes, having a direct impact on the Russian education system, which is currently undergoing a structural transformation. Along with the development of information technology, the danger of spreading the negative influence of destructive ideological and cultural ideas on young people is increasing. The educational environment of the university has ceased to be safe and requires special theoretical and methodological analysis, analysis of theoretical approaches to the formation of a conceptual model of this process. The article analyzes a wide range of scientific literature on this issue and, based on the analysis, reveals psychological, pedagogical, legal and philosophical approaches to the problem of higher education security. The paper attempts to systematize the main approaches to the theoretical model of the educational process security formation process. *Purpose setting.* The article substantiates the approach of the need to create a conceptual model of the university's educational environment security system. *Methodology and methods of the study.* The research methods and methodology are subordinated to the goals of analyzing the structure and ways of functioning of the secure educational environment of the university. To achieve the research goal, general scientific methods were used in the work: abstraction, ascent from the concrete to the abstract, systematic and analytical methods. *Results.* The main factors and tools for creating a safe university environment are identified, the need for a systematic organization of this process and the need for a further study of this scientific problem are identified. *Conclusion.* The creation of a conceptual model of the security of the university's educational environment will expand the understanding of the systemic processes taking place in education under the influence of globalization and digitalization and increase the protection of the system.

Keywords: philosophy of education, safe educational environment, subject of educational process, conceptual model

Citation: Rubantsova, T. A. [The problem of forming a conceptual approach in a secure educational environment of a modern university]. *Professional education in the modern world*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 615–621. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-2>

Введение. Перед современным отечественным образованием стоят новые проблемы и социальные и политические вызовы. Образование – социальный институт, который меняется вместе с социальной реальностью социума, и основная роль в этих процессах отводится университетам. Сегодня университет – массовая, демократическая социальная структура, которая обеспечивает широкий доступ населения к образованию, обладающий разнообразным набором программ и направлений.

В настоящее время идет процесс перестройки отечественного университетского образования, в котором И. Н. Шапкин выделяет две основные тенденции: сохранение университетов как научно-образовательных центров, которые передают вековые традиции образования и имеют широкий выбор фундаментальных исследований. Второй подход, с его точки зрения, состоит в професси-

онализации университета, при которой особое внимание уделяется узкопрофильным дисциплинам и подготовке к практической профессиональной деятельности [1, с. 105]. Необходимо отметить формирование новых форм и видов университетов, которых ранее не было: помимо классических и научно-исследовательских функционируют международные, сетевые, цифровые университеты, университеты бизнес-корпораций [2, р. 59]. Формы и виды университета продолжают меняться и активно приспосабливаться к новой экономической, политической, информационной и социальной реальности. Такова природа университета как социального института, он постоянно развивается и формирует в обществе новое социальное пространство, тесно связанное с образованием. В социальном пространстве высшего учебного заведения существует параллельно множество «миров» субъектов образования, которые

и образуют безопасную среду, однако в вузах в последнее время все чаще отмечают негативные тенденции, связанные с безопасностью. Необходимо исследовать проблему формирования безопасной образовательной среды университета, дать анализ основных подходов к созданию концептуальных моделей данного процесса.

В образовательном пространстве университета отражаются все изменения, происходящие в социуме. Особенно остро в последние годы встает проблема безопасности образовательной среды: еще двадцать лет назад эта тема так широко не рассматривалась в научных дискуссиях и не анализировалась исследователями. Ученые ранее обсуждали темы социальной и экологической безопасности общества и государства, однако исследование проблем обеспечения безопасной образовательной среды не имеет приоритета среди научных проблем.

В настоящее время эта тема особенно актуальна, так как изменились способы коммуникации между субъектами образования и сама структура образовательного процесса в университете. Подсистемы образовательного пространства университета претерпели существенные изменения в рамках цифровизации, произошло формирование новых видов и форм высшего образования, оно стало разнообразнее, взаимодействие субъектов системы стало более сложным [3, с. 356]. Субъекты образовательного процесса часто отчуждены друг от друга и самого процесса воспитания и образования.

Большое влияние на педагогический процесс в вузе оказывает цифровизация, которая открыла широкий круг интернет-источников для пользователя, часто содержащих деструктивный контент. В интернет-пространстве идет вербовка новых членов террористических организаций, распространение и пропаганда различных видов сообществ, деятельность которых запрещена на территории РФ, звучат призывы к незаконной деятельности и совершению правонарушений и преступлений. Данная пропаганда нацелена прежде всего на студенческую молодежь. В. М. Вобликов рассматривает информационную безопасность как необходимое условие обеспечения защиты личности студента от воздействия информационных рисков современного общества, в исследовании он анализирует и разрабатывает вероятные угрозы информационной безопасности вуза [4, с. 102]. Ученые отмечают тревожные тенденции в мировоззрении молодежи: патриотами себя считают только 24% респондентов [5, с. 125]. Патриотически настроенные молодые люди вовлечены в волонтерство, гражданские инициативы и проекты, однако большинству студентов эти инициативы не интересны.

Постановка задачи. В статье поставлена цель – выявить теоретические проблемы формирования безопасной среды университета, определить необходимые условия и компоненты безопасности по обеспечению защиты субъектов образования в системе высшего образования России, провести анализ основных подходов, создать теоретические модели. Для реализации цели необходимо решить следующие задачи: 1) проанализировать теоретические подходы к организации образовательного пространства; 2) систематизировать основные подходы к концептуальным моделям безопасности образовательной среды.

Методика и методология исследования подчинена целям анализа структуры, способам функционирования безопасной образовательной среды университета при формировании субъектной комфортной среды среди студентов, защиты от внешних угроз образовательного пространства университета. При анализе проблемы использовались труды отечественных и зарубежных ученых по проблемам взаимосвязи системы образования и общества, защиты личности в процессе образования и формирования комфортной психологической и педагогической среды в процессе обучения. Отдельному анализу подверглись негативные тенденции в системе высшего образования при защите образовательного пространства. Для достижения цели в работе использовались общенаучные и специальные методы: концептуальный анализ, абстрагирование, восхождение от конкретного к абстрактному, системный и аналитический методы.

Результаты. В статье представлена классификация основных исследований ключевых теоретических подходов по проблемам анализа безопасности образовательного пространства. В результате определено, что наиболее разработанным является психолого-педагогический подход, так как этот аспект проблемы в психологии и педагогике был приоритетным многие годы, его можно назвать первой моделью. В этих исследованиях безопасность вузовской образовательной среды рассматривается как создание в процессе обучения и образования в вузе психологически комфортных условий для студента. Ученые анализируют содержание и виды психолого-педагогической безопасности в университете, предлагают различные модели создания безопасности образовательной среды для студента [6, с. 84].

Психолого-педагогическая модель безопасности в вузе представляет собой описание необходимых условий и возможностей для формирования личности студента в пространственно-предметном окружении. Особое внимание ученые уделяют эмоциональному благополучию студента во время обучения в университете, они отмечают,

что цифровизация привносит свои коррективы в процессы коммуникации, взаимодействия субъектов образования. Цифровое поколение отдает предпочтение виртуальному общению и виртуальным коммуникациям. Д. Гоулман, Дж. Д. Карузо, П. Соловей, Д. Майер отмечают, что именно в этих процессах психологи, педагоги видят основную угрозу для психического здоровья и эмоционального состояния студентов [7, с. 199]. Ученые ввели понятие эмоционального интеллекта, понимая его как умение и способность субъекта образования понимать и управлять эмоциональным состоянием [8, с. 420]. Они выявили взаимосвязь между безопасностью образования и психологическим благополучием, так как развитый эмоциональный интеллект способствует лучшей адаптации студента на первом курсе и в дальнейшем помогает развитию профессиональных навыков [9, с. 15]. Психологи и педагоги в этой парадигме рассматривают безопасность образовательной среды как необходимое условие профилактики наркомании, алкоголизма и распространения других деструктивных явлений среди студентов. Они отмечают недостаточность мер, принимаемых в настоящее время в борьбе с этими негативными явлениями, объясняя их усилением стрессовых ситуаций, плохой адаптацией молодежи к реальной жизни из-за виртуализации социального пространства и нарушением коммутации среди молодежи [10, с. 292].

Следовательно, при психолого-педагогическом подходе безопасности образовательной среды рассматривается как создание в вузе психологически комфортных условий для обучающихся как субъектов образования, которые необходимы для формирования личности. Такой подход сосредоточивает внимание на развитии личности студента как субъекта образовательного процесса, его эмоциональном состоянии и самочувствии в вузе, психологической защите в процессе его адаптации в университете. Исследователи при анализе опираются на дескриптивный, аналитический и специальные психолого-педагогические методы, поэтому этот подход является ограниченным в рамках психолого-педагогических конструкций и предметом исследования выступает личность студента. Преподаватель как субъект образовательного процесса чаще всего остается вне анализа психологов и педагогов.

Вторым подходом можно считать социологический, который в последнее время получил широкое распространение. Работы В.Р. Петросяца, Л.Н. Гриндяевой, Т.Л. Худякова и других авторов посвящены анализу изменения содержания процесса обучения в условиях цифровизации психологической безопасности преподавателей как субъектов образования. На основании соци-

ологических исследований выявлено, что большинство преподавателей вуза чувствуют себя в условиях цифровизации не достаточно комфортно, они оценивают свою безопасность низкой, в особенно это касается здоровья, однако в целом преподаватели считают новые образовательные технологии удовлетворительными [11, с. 70].

Исследователи, анализируя агрессивное поведение студентов, отмечают тот факт, что молодежь видит пользу в агрессивном поведении, оправдывая его защитой своих интересов, они приходят к выводу: вероятность возможности агрессивных проявлений в студенческой среде невысока. К сожалению, эти выводы не всегда подтверждаются практикой. Ряд работ посвящен проблеме безопасности в системе образования. И.В. Ляпин, рассматривая данную проблему, приходит к выводу, что система образования является одним из ведущих факторов национальной безопасности в условиях цифровой реальности [12]. Я.В. Дидковская и О.Б. Зырянова проанализировали восприятие студентами своей безопасности в университете и пришли к выводу, что молодежь не чувствует себя в безопасности в вузе, так как наличие высшего образования не дает уверенности в будущем. Ученые определили, что молодежь предпочитает либерально-демократические ценности, а не традиционные. Студенты основой безопасности считают экономическое благополучие (75%), демократию (58%), равенство и справедливость (44%), эффективную рыночную экономику (37%) [13, с. 67].

Результаты социологических исследований по проблемам безопасности вуза, с одной стороны, фиксируют процессы, происходящие в ценностном восприятии студентов в вузе, с другой – они ограничиваются констатацией позитивных и негативных процессов, наблюдаемых в образовании. В работах по социологии, посвященных безопасности образования, осуществляются дескриптивное описание и констатация фактов и процессов, не предлагается никаких путей решения проблем. Социологи не разрабатывают концептуальные теории и системы, но фиксируют ценностные и мировоззренческие ориентиры молодежи, что, безусловно, является интересным результатом. Социологические исследования по данной проблематике появились сравнительно недавно, в них нет глубокого фактического анализа в течение длительного времени по переменам в ценностных ориентирах и настроениях студентов в системе образования.

Третий подход представляет собой попытку провести правовой анализ процесса формирования безопасности образовательной среды университета. С.В. Куров, рассматривая проблемы правового регулирования безопасности образова-

ния, приходит к выводу об его тесной связи с общественной и государственной безопасностью РФ [14, с. 188]. Ряд ученых-правоведов, анализируя безопасность образовательного пространства университета России, утверждают, что через образование у студентов складывается представление о необходимости правовой защиты личности, государства и общества. Формируя патриотическое мировоззрение студентов, обучающихся в вузе, государство в процессе образования обеспечивает и общественную безопасность [15, с. 171].

В последнее время появились исследования, посвященные правовой безопасности образовательной среды. В.С. Соловьев провел интернет-опрос по оценке вероятности совершения насильственных преступлений в вузе, выяснилось, что 45,3% опрошиваемых студентов в России сталкивались с демонстрацией холодного и газового оружия в вузе. Выяснилось, что каждый десятый респондент считает ношение холодного оружия признаком авторитета. Около 1 млн 200 тыс. учащихся состоят в группах в социальных сетях, подписаны на новости, посвященные убийствам в учебных заведениях, исследование показало связь части респондентов с криминальной субкультурой. Можно согласиться с автором, отмечающим угрозу безопасности в университетах, необходимость принятия мер по предупреждению распространения насилия в образовании [16, с. 103]. Ученые-юристы, анализируя безопасность образования, остаются в рамках права, что дает возможность выявления пробелов и коллизий в правовой системе государства. Однако они не объясняют социальные факторы появления этих пробелов и коллизий, не выстраивают теоретические конструкции, ограничиваются констатацией фактов.

Под воздействием социальных, экономических, политических проблем, глобализации и цифровизации возникает необходимость сохранения национальных традиций и идентичности в системе образования и ее правовой защиты. Система образования как социальный институт претерпела существенные изменения, что повлекло за собой необходимость перемен в безопасности образовательного пространства [17, р. 167]. Научные исследования по данной проблематике в последнее время существенно расширили границы осмысления безопасности образования. Встает вопрос о необходимости создания комплексной системы защиты образовательного пространства.

Выводы. В исследовании представлен анализ основных концептуальных подходов проблемы, безопасности образовательного пространства университета, выявлены основные проблемы в работах ученых по анализу безопасности об-

разовательного пространства по формированию комплексной теории. В статье проанализированы психолого-педагогический, социологический и правовой подходы по безопасности образовательного пространства университета, однако для всех этих теорий характерно отсутствие понимания сложности и многоаспектности данной проблемы, нет общей теоретической концепции. Это свидетельствует о сложности и многоаспектности проблемы безопасности образования. В данных теоретических конструкциях под безопасностью образовательной среды понимается модель образовательного пространства вуза, которая соответствует формированию комфортной психолого-педагогической среды в вузе, защите студентов от правовых посягательств на права личности и безопасность жизни и здоровья молодежи. Для всех подходов характерен односторонний анализ, нет общей теоретической концепции. Система образования – часть социального целого, которая отражает все процессы, происходящие в обществе. Необходимо создавать системную концептуальную теорию, которая отражала бы все факторы, способствующие формированию безопасности образования, риски при обеспечении безопасности университетов, необходим комплексный подход к решению проблемы безопасности в обществе и образовании [18, р. 56].

В исследовании определены проблемы формирования безопасной образовательной среды современного университета, доказано отсутствие в научных исследованиях концептуальной модели безопасности вуза, представлена структура основных компонентов данного вида социума и показаны пути формирования безопасности и защиты студенческого и преподавательского сообщества. Система высшего образования России должна учитывать современные деструктивные влияния мировых процессов глобализации и внутренних угроз на систему высшего образования и то, что необходимо для успешного решения задач по формированию безопасности образовательного университетского пространства России. Это требует научного подхода к анализу данных процессов и создания концептуальной модели безопасности образовательной среды университета.

Следовательно, первоначально безопасность образовательного пространства рассматривалась в рамках педагогики и психологии, под ней понимали психологическое и педагогическое обеспечение развития личности субъекта образования. В настоящее время понятие безопасности образовательной среды рассматривается более широко: как необходимый элемент формирования национальной идентичности, патриотизма и национальной безопасности, и требует дальнейшего глубокого теоретического осмысления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шапкин И. Н. От средневекового к современному университету: этапы развития и концептуальные решения // Гуманитарные науки: Вестник финансового университета. 2022. № 12 (3). С. 102–109.
2. Banks J. *Education and Society*. N. Y., 1988. 128 p.
3. Bufford Th. *Towards a Philosophy of Education*. N. Y., 1969. 456 p.
4. Вобликов М. В. Информационная безопасность как компонент обучения по безопасности жизнедеятельности в вузе // Вестник РМАТ. 2022. №4. С. 100–105.
5. Маленков В. В. Патриотизм, гражданственность в политике и идентичности молодежи // Вестник Томского государственного университета. Серия: Философия. Социология, Политология. 2022. № 67. С. 120–131.
6. Михалкин Н. В., Аверюшкин А. Н. Содержание и виды безопасности образовательной среды // Психолингвистика, социолингвистика, этнолингвистика. 2021. Т. 1, №1. С. 82–96.
7. Mayer J., Salovey P., Caruso D. Emotional Intelligence: Theory, findings and implication // *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, №3. P. 197–215.
8. Hagmann J. Security in the society of control: The politics and practices of securing urban spaces // *International political sociology*. 2017. № 11 (4). P. 418–438.
9. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. №4. С. 3–22.
10. Елесина Е. Г. Предупреждение и профилактика наркомании // Вестник экономической безопасности. 2021. №3. С. 288–291.
11. Петросяц В. Р., Гриндяева Л. Н., Худякова Т. Л. Оценка психологической безопасности образовательной среды вуза преподавателями в условиях внедрения цифровых образовательных технологий // Вестник ВГУ. 2021. 31. С. 67–71.
12. Ляпин И. Л. Национальная безопасность и система образования // Мир науки. Социология. Филология, культурология. 2022. Т. 13, №4. URL: <https://sfk-mn.ru/03SCSK422.html> (дата обращения: 28.04.2025).
13. Дидковская Я. В., Вишневский Ю. Р., Зырянова О. Б. Социальная безопасность студенческой молодежи как субъективное восприятие рисков // Научный результат. Социология и управление. 2022. Т. 8, №4. С. 57–70.
14. Куров С. В. Регулирование безопасности образования: правовой анализ Аналитический центр Министерства просвещения РФ // Ежегодник российского образовательного законодательства. 2012. Т. 7. С. 112–123.
15. Носков Е. А. основные задачи науки и образования в обеспечении национальной безопасности // Мир науки, культуры и образования, 2022. №2. С. 168–172.
16. Соловьев В. С. Угрозы безопасности образовательных организаций (криминологическое исследование по результатам анонимного интернет-опроса обучающихся). // Вестник Томского университета. Право. 2022. № 43. С. 97–113.
17. Kohlberg L. *High School Demarcate and Education for Just Society*. N. Y., 1980. 266 p.
18. Parsons T. *Essays on sociological theory*. N. Y., 1964. 463 p.

REFERENCES

1. Shapkin I. N. From medieval to modern University: stages of development and conceptual solutions. *Gumanitarian Sciences: Bulletin of financial university*, 2022, no. 12 (3), pp. 102–109 (In Russ.)
2. Banks J. *Education and Society*. New York, 1988, 128 p.
3. Bufford Th. *Towards a Philosophy of Education*. New York, 1969, 456 p.
4. Voblikov M. V. Information security as a component of life safety education at the university. *Bulletin of RMAT*, 2022, no. 4, pp. 100–105 (In Russ.)
5. Malenkov V. V. Patriotism, citizenship in politics and youth identity. *Bulletin of Tomsk State University. Series: Philosophy. Sociology, Political Science*, 2022, no. 67, pp. 120–131 (In Russ.)
6. Mikhalkin N. V., Averyushkin A. N. The content and types of safety of the educational environment. *Psycholinguistics, sociolinguistics, ethnolinguistics*, 2021, vol. 1, no. 1, pp. 82–96. (In Russ.)
7. Mayer J., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: theory, conclusions and consequences. *Psychological research*, 2004, vol. 15, no. 3, pp. 197–215.
8. Hagmann J. Security in a society of control: politics and practices of ensuring the safety of urban spaces. *International Political Sociology*, 2017, no. 11 (4), pp. 418–438.
9. Lyusin D. V. A new methodology for measuring emotional intelligence: the EmIn questionnaire. *Psychological diagnostics*, 2006, no. 4, pp. 3–22. (In Russ.)
10. Yelesina E. G. Prevention and prevention of drug addiction. *Bulletin of Economic Security*, 2021, no. 3, pp. 288–291. (In Russ.)
11. Petrosyats V. R., Grindyayeva L. N., Khudyakova T. L. Assessment of the psychological safety of the educational environment of the university by teachers in the context of the introduction of digital educational technologies. *VSU Bulletin*, 2021, no. 31, pp. 67–71. (In Russ.)

12. Lyapin I. L. National security and the education system. *The world of science. Sociology. Philosophy, culture*, 2022, vol. 13, no. 4. URL: <https://sfk-mn.ru/03SCSK422.html> (accessed 04.28.2025). (In Russ.)
13. Didkovskaya Ya. V., Vishnevsky Yu. R., Zyryanova O. B. Social safety of students as a subjective perception of risks. *Scientific result. Sociology and management*, 2022, vol. 8, no. 4, pp. 57–70. (In Russ.)
14. Kurov S. V. Regulation of education safety: legal analysis Analytical Center of the Ministry of Education of the Russian Federation. *Yearbook of Russian educational legislation*, 2012, vol. 7, pp. 112–123. (In Russ.)
15. Noskov E. A. the main tasks of science and education in ensuring national security. *The World of Science, Culture and Education*, 2022, no. 2. pp. 168–172. (In Russ)
16. Solovyov V. S. Threats to the security of educational organizations (criminological research based on the results of an anonymous online survey of students). *Bulletin of Tomsk University. Right*, 2022, no. 43, pp. 97–113. (In Russ)
17. Kolberg L. *Differentiation in secondary school and education for a just society*. New York, 1980, 266 p.
18. Parsons T. *Essays on sociological theory*. New York, 1964, 463 p.

Информация об авторе

Рубанцова Тамара Антоновна – доктор философских наук, профессор кафедры правовых и социальных наук, Сибирский государственный университет геосистем и технологий (Российская Федерация, 630 108, г. Новосибирск, ул. Плахотного, 10, e-mail: kaf.gumanitar@ssga.ru). ORCID: 0000-0003-3097-4917

Статья поступила в редакцию 12.05.2025

После доработки 09.10.2025

Принята к публикации 10.10.2025

Information about the author

Tamara A. Rubantsova – doctor of philosophical sciences, professor of the department of legal and social sciences, Siberian State University of Geosystems and Technologies (10 Plakhotnogo str., Novosibirsk, 630108, Russian Federation, e-mail: kaf.gumanitar@ssga.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3097-4917>

The paper was submitted 12.05.2025

Received after reworking 09.10.2025

Accepted for publication 10.10.2025

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-3
УДК 377+159.98+316.61

Оригинальная научная статья

Этические проблемы нейроцифрового инклюзивно-ориентированного образования в вузе

О. А. Некрасова

*Сургутский государственный педагогический университет
Сургут, Российская Федерация
e-mail: olya-nekrasova@mail.ru*

Г. А. Степанова

*Сургутский государственный педагогический университет
Сургут, Российская Федерация
e-mail: g_stepanova53@mail.ru*

Т. В. Коротовских

*Сургутский государственный педагогический университет
Сургут, Российская Федерация
e-mail: s.korotovskih@mail.ru*

М. Р. Арпентьева

*Институт гуманитарных технологий и социального инжиниринга,
Институт управленческих исследований и консалтинга
Финансового университета при Правительстве Российской Федерации
Москва, Российская Федерация
e-mail: mariam_rav@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* За внешне простым представлением о нейроцифровой педагогике и нейроцифровом образовании на практике стоит система вопросов теоретико-методологического, культурно-политического, психолого-аксиологического, образовательно-методического и иного уровней. *Постановка задачи.* Цель исследования – анализ этических аспектов создания, применения и совершенствования нейроцифровых образовательных технологий в контексте современного образования как инклюзивной практики. *Методика и методология исследования.* Методы исследования – теоретические анализ и синтез этических аспектов нейроцифрового образования в современном вузе. Новизна исследования связана с попыткой интегративного осмысления этических аспектов нейроцифрового образования в контексте современного вузовского образования как инклюзивной практики. *Результаты.* Дисгармонии разных уровней разработки, внедрения и совершенствования современных нейроцифровых технологий в инклюзивном образовании в начальной, средней и высшей школах, мифологизация и почти полное отсутствие как самостоятельного раздела теории и практики нейроцифровой культуры, включая мифологизацию и намеренные искажения представлений о социальных и психофизиологических патологиях и нормальной работе мозга, человека, общества, приводят к разнообразным затруднениям, блокам и барьерам нейроцифровизации образования. Особенно заметны эти проблемы в контексте принятия доказательных/обоснованных решений о принятии/отказе от принятия тех или иных новаций, квалифицированного исполнения таких решений на разных ступенях и разных ситуациях инклюзивно ориентированного образования. В современном среднем и высшем образовании нейроцифровым технологиям в образовании приписывается статус самостоятельного вида или формата образования, что не соответствует действительности и затрудняет разработку действительно результативных форматов их использования, в том числе на этапах разработки и совершенствования. Помимо непрозрачности выводов и процессов переработки информации ИИ и устройствами иных технологических типов, кроме того, что над разработкой, внедрением и улучшением технологий работают часто не команда, а отдельные специалисты, в том числе не имеющие развернутого и многоуровневого представления об ОВЗ, индвалидации, особых образовательных потребностях и т.д., сами технологии могут содержать ряд проблем и ограничений, связанных с базовыми ошибками, включая нравственно-идеологические и процессуальные.

Выводы. Перспективы исследований этических проблем нейроцифрового инклюзивно-ориентированного образования в вузе связаны с изучением процессов взаимодействия всех субъектов образовательного процесса по поводу и опосредованно нейроцифровыми устройствами и технологиями. В исследованиях проблем нейроцифровизации образования и жизни человека с ОВЗ отмечается важность профессиональной подготовки и формирования, развития компетенций в сфере нейроцифровой (цифровой и «мозговой») культуры у студентов и преподавателей как одного из наиболее важных концептов и подходов, позволяющих надеяться на продуктивное решение остальных проблем. По нашему мнению, правильным в стратегическом отношении путем является путь исследований возможностей поддержки развития человека с ОВЗ и без ОВЗ всей совокупностью средств и технологий, включая нейроцифровые, с опорой на ведущие ценности и смыслы человеческой жизни как жизни существа, осуществляющего и совершенствующего себя и мир вокруг себя.

Ключевые слова: педагогика профессионального образования, педагогическая психология, субъектность, нейродидактика, инклюзивное образование, нейроцифровая этика, нейроцифровые устройства, инклюзивно ориентированное профессиональное образование, субъектность образования, системы искусственного интеллекта, нейроцифровая культура, трансгуманизм, деформации развития, люди с ОВЗ

Для цитирования: Некрасова О. А., Степанова Г. А., Коротовских Т. В., Арпентьева М. Р. Этические проблемы нейроцифрового инклюзивно-ориентированного образования в вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №4. С. 622–630. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-3>

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-3

Full Article

Ethical problems of neurodigital inclusive oriented education in modern universities

Nekrasova, O. A.

*Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russian Federation
e-mail: olya-nekrasova@mail.ru*

Stepanova, G. A.

*Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russian Federation
e-mail: g_stepanova53@mail.ru*

Korotovskikh, T. V.

*Surgut State Pedagogical University
Surgut, Russian Federation
e-mail: S. Korotovskikh@mail.ru*

Arpentieva, M. R.

*Institute of Humanitarian Technologies and Social Engineering,
Institute of Management Research and Consulting
Financial University under the Government of the Russian Federation,
Moscow, Russian Federation
e-mail: mariam_rav@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* Behind the outwardly simple idea of neurodigital pedagogy and neurodigital education, in practice there is a huge system of questions of theoretical and methodological, cultural and political, psychological and axiological, educational and methodological, and other levels. *Purpose setting.* The purpose of the study is to analyze the ethical aspects of the creation, application and improvement of neurodigital educational technologies in the context of modern education as an inclusive practice. *Methodology and methods of the study.* The research methods are theoretical analysis and synthesis of ethical aspects of neurodigital education in a modern university. The novelty of the study is related to an attempt to integratively comprehend the ethical aspects of neurodigital education in the context of modern university education as an inclusive practice. *Results.* Disharmonies at various levels of development, implementation,

and refinement of modern neurodigital technologies in inclusive education in primary, secondary, and higher education, as well as the mythologization and near-complete absence of neurodigital culture as an independent section of theory and practice, including mythologization and deliberate distortions of ideas about social and psychophysiological pathologies and the normal functioning of the brain, humans, and society, lead to various difficulties, blockages, and barriers to the neurodigitalization of education. These problems are particularly noticeable in the context of making evidence-based/reasoned decisions about the adoption/rejection of certain innovations and the qualified implementation of such decisions at various stages and in various situations of inclusive education. In modern secondary and higher education, neurodigital technologies in education are considered an independent type or format of education, which is inconsistent with reality and hinders the development of truly effective formats for their use, including at the development and improvement stages. In addition to the opacity of the conclusions and information processing processes of AI and other technological devices, and the fact that the development, implementation, and improvement of technologies is often carried out not by a team but by individual specialists, including those lacking a comprehensive and multi-layered understanding of disabilities, special educational needs, etc., the technologies themselves can contain a number of problems and limitations associated with fundamental errors, including moral, ideological, and procedural ones. *Conclusion.* Prospects for research into the ethical issues of neuro-digital inclusive education at universities are related to the study of interactions between all participants in the educational process, both through and indirectly, neuro-digital devices and technologies. Research into the neuro-digitalization of education and the lives of individuals with disabilities emphasizes the importance of professional training and the development of competencies in neuro-digital (digital and «brain») culture among students and teachers as one of the most important concepts and approaches that offer hope for a productive solution to other problems. According to the authors, the strategically correct path is to explore the possibilities of supporting the development of individuals with and without disabilities using a full range of tools and technologies, including neurodigital ones, based on the core values and meanings of human life as the life of a being who realizes and improves themselves and the world around them.

Keywords: pedagogy of vocational education, educational psychology, subjectivity, neurodidactics, inclusive education, neurodigital devices, inclusively oriented vocational education, subjectivity of education, neurodigital ethics, artificial intelligence systems, neurodigital culture, transhumanism, developmental deformations, people with disabilities

Citation: Nekrasova, O. A., Stepanova, G. A., Korotovskikh, T. V., Arpentieva, M. R. [Ethical problems of neuro-digital inclusive oriented education in modern universities]. *Professional education in the modern world*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 622–630. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-3>

Введение. Нейроцифровое или, как его часто называют нейрообразование – инновационный, интегративный образовательный подход, направленный на совершенствование процессов и результатов обучения и воспитания педагогами их учеников, в том числе обеспечение инклюзивности и качества, интенсивности и результативности учебной деятельности студентов и других обучающихся на основе достижений современной и традиционной нейрологии (междисциплинарных исследованиях мозга) и кибернетики (исследований и разработок искусственного «мозга» / интеллекта и шире – управления простыми и сложными системами) (Miller, 2016; Rodgers, Hales, 2021) [1; 2]. За внешне простым представлением о нейроцифровой педагогике и нейроцифровом образовании на практике стоит система вопросов теоретико-методологического, культурно-политического, психолого-аксиологического, образовательно-методического и иного уровней (Chojak, 2019) [3].

Постановка задачи. Цель исследования – анализ этических аспектов создания, применения и совершенствования нейроцифровых образовательных технологий в контексте современного образования как инклюзивной практики.

Методика и методология исследования. Методы исследования – теоретические анализ и синтез этических аспектов нейроцифрового образования в современном вузе. Новизна исследования связана с попыткой интегративного осмысления этических аспектов нейроцифрового образования в контексте современного вузовского образования как инклюзивной практики.

Результаты. Дисгармонии разных (теоретико-методологического, культурно-политического, психолого-аксиологического, образовательно-методического и др.) уровней разработки, внедрения и совершенствования современных нейроцифровых технологий в инклюзивном образовании в начальной, средней и высшей школах, мифологизация и почти полное отсутствие как самостоятельного раздела теории и практики нейроцифровой культуры, включая мифологизацию и намеренные искажения представлений о социальных и психофизиологических патологиях и нормальной работе мозга, человека, общества приводят к разнообразным затруднениям, блокам и барьерам нейроцифровизации образования, в том числе в контексте принятия доказательных/обоснованных решений о принятии/отказе от принятия тех

или иных новаций, квалифицированного исполнения таких решений на разных ступенях и разных ситуациях инклюзивно ориентированного образования (Doukakis, Alexopoulos, 2020) [4].

Одна из наиболее серьезных проблем, ограничивающих продуктивность применения нейроцифровых технологий в инклюзивно ориентированном образовании, связана с некорректностью используемых исследователями и методистами понятий, ведущей к переоценке выгод и достоинств «нейроцифрового образования» и многочисленными смысловыми подменами и ошибками в понимании места нейроцифровых технологий в обучении и воспитании. Первая ошибка – ошибка, связанная с тем, что нейроцифровым технологиям в образовании приписывается статус самостоятельного вида или формата образования, как якобы возможном и позволяющем «освободиться» от диктата педагогов и усилий учеников. Вторая ошибка связана с тем, что сторонниками тотальной «нейроцифровизации» образования декларируются некие повышенные «экономность» и «результативность» применения данных технологий, в том числе, как отмечалось выше, за счет замены педагога технологическим устройством и элиминации всего процесса образования на «прямую» передачу компетенций (будущему) работнику от заинтересованного в определенных характеристиках этого работника работодателя (бизнеса). На деле речь может идти только об одном из путей совершенствования методической стороны взаимодействия педагогов и учеников, требующей весьма существенных (больших, чем аналоговые технологии) затрат и ресурсов учреждений образования, педагогов, производителей и разработчиков на всех стадиях (разработки, внедрения, совершенствования).

Нейроцифровые технологии в образовании – скорее элемент роскоши, а не экономии. Ориентация на то, чтобы «сэкономить», приводит к заведомо негативным результатам: во многих странах, включая страны бывшего СССР, образование и так – достаточно слабо финансируемое и подошедшее к границе «смерть университета», «смерть школы» направление активности социума. Этот элемент может усиливать социальное неравенство и, по мнению исследователей, создавать новые его виды и причины социальной асимметрии а значит, дисбаланса: формирования новой прослойки «элиты», детей родителей, готовых и способных оплатить применение таких технологий. В ином случае речь идет лишь о симуляциях образования, нередко практикуемых в традиционном обучении и воспитании педагогами, активно использующими аналоговые технологии: телевизор и т.п. Здесь также существует опасность усиления асимметрии социальных отношений: формирование мно-

жества студентов, не получивших качественного образования в связи с отсутствием возможности получить поддержку своего развития от квалифицированных педагогов, заменой педагогов и их труда «работой» нейроцифровых устройств, усиление неравенства, связанного с особенностями психофизиологических отклонений в функционировании и развитии студентов разных групп с ОВЗ и без ОВЗ.

Вторая проблема связана с отсутствием отработанных механизмов/сценариев междисциплинарной («командной») работы кибернетиков, нейрологов, педагогов, психологов и иных специалистов в сфере создания, внедрения и совершенствования нейроцифровых технологий и методик их применения в инклюзивно ориентированном высшем образовании и иных сферах. Как сфера высокотехнологичных и дорогостоящих разработок, служащих субъекту образования, а не третьим лицам, нейроцифровое образование не может быть на сегодняшнем этапе в некоторых странах огромного социального расслоения людей массовым. Оно ограничено отдельными институтами и лабораториями при учреждениях образования для элиты или, напротив, для детей, подростков, юношей и молодежи из социально незащищенных слоев, включая тех, значительная часть которых связана с интернатами для инвалидов и т.п. Последние обычно соглашались на участие в экспериментах над собой с целью заработка или даже просто не сознают или не имеют возможности выбора (отказа участвовать в эксперименте). Такие разработки также могут осуществляться на иных людях, попавших в трудную жизненную ситуацию и не имеющих возможностей (духовно-психологических, материальных/социальных, административно-правовых и т.п.) ресурсов для того, чтобы защититься от принудительного участия в опытах.

К примерам исследований и разработок этого типа можно отнести известный проект ЦРУ США – Проект МК-ULTRA (Project MK-ULTRA), нацеленный на поиск и изучение точечных (более или менее персонализированных) средств манипулирования сознанием (Kinzer, 2019), и более «легкие» и масштабные программы психосемантического моделирования поведения людей и манипулирования их сознанием, например, открыто функционирующие программы того же ЦРУ и DARPA США, функционирующие в современном мире как мемы VUCA/BANI миров [5–7]. Сюда можно отнести и созданный в СССР сетевой метод психотронной обработки (кодирования и т.д.) сознания большего или меньшего числа людей (Цыганков, Лопатин, 1999), иные системно организованные концепции-модели Римского клуба, представляющего программные для «Ко-

митета 300» идеи и проекты геноцида и культуроцида населения планеты (Coleman, 2016) [8–10].

Пример выбора субъектов для «точечного» применения нейроцифровых ноу-хау – заключенные тюрем, интернатов для инвалидов и психиатрических клиник: «карательная медицина», так же как и «карательная»/пенитенциарная педагогика проявляли особый интерес к этим группам людей всегда (Kelman, 2001; Lobachzhevskij, 2022; Milgram, 2009; Stephenson, 2016 и др.) [11–14]. На сегодняшний день информации о таких опытах над людьми в широком доступе относительно мало, особенно научно обоснованных. Больше внимания уделяется проблемам пыток над заключенными, подневольного труда заключенных и пленных (Давид, 2000; Радишевская, 2015) [14; 15]. Но многочисленные псевдонаучные исследования над социально незащищенными «добровольцами» становятся все более масштабными, хотя и надолго засекреченными (Давид, 2000; Lobachzhevskij, 2022) [12; 14]. А. Бандура, Р. Баумейстер, Г. Келман отмечали, что многие сферы социального поведения и деятельности общественных структур определяются правами и обязанностями людей и этих структур [16–20]. Разработки «цифровых концлагерей» активно распространяются, создаются законы и формы, которые должны позволить внедрять эти технологии без согласия граждан. Естественно, что государственные монолиты не заинтересованы в «утечках данных», и даже такая очевидная проблема, как неэффективность «дистанционного обучения», вызывает серьезные политические и идеологические столкновения [16].

Тоталитарных режимов в современном мире становится все больше, как кажется, вопреки доктрине развития общественно-экономических формаций, сформулированной в марксизме: расцвет неорабовладельческой культуры социальных отношений связан с заключительным этапом развития капитализма, мондиализацией управления и глобализацией культур, значительную роль в котором отводится нейроцифровым технологиям как способу установления и сохранения рабовладельческих отношений. Нарушения прав человека во многих странах реализуются практически параллельно с декларациями прав и ценностями «особенностей» тех или иных меньшинств, включая меньшинства людей с ОВЗ. От профилактики и коррекции нарушений предлагается перейти к многоуровневому «протезированию» и нормализации этих нарушений. Уместно привести здесь в пример разработки Дж. Донохью: его командой создана технология BrainGate, помогающая парализованным людям вырваться из «тюрьмы» своего тела (Shaikhouni, Donoghue, and Hochberg, 2013) [21; 22]. Эта технология и иные разработки

в области нейроинтерфейсов/нейросетей, экзоскелетов, «нано» и иных роботов и виртуальных реальностей в недалеком будущем (Donati, et al., 2016) должны позволить таким пациентам управлять уже не внешним устройством, а самими собой [21]. С внешней точки зрения этот результат является, безусловно, положительным, а с точки зрения внутреннего мира человека ему больше не нужно будет предпринимать никаких усилий к развитию и поиску внутренних причин нарушений и способов их исправления. Эта тема является одной из центральных и для традиционной медицины: вопрос о том, нужно ли и как именно нужно помогать пациенту – один из тех, что задают сам смысл медицины, ее суть. И, конечно, этот вопрос важен и для образования.

Существует и третья, основная, проблема нейроцифровизации, которая связана с этической «непрозрачностью» нейроцифровых технологий для пользователя/потребителя и общества в целом, тенденцией использовать нейроцифровые технологии не столько во благо, сколько прямо во вред человеку – с ОВЗ и без ОВЗ (как жителю глобальной «матрицы» мифов и иллюзий о себе и мире). Даже наиболее «безобидные», но весьма агрессивно активно внедряемые и рекламируемые как создающий комфорт помощники человека в быту, образовании, труде smart-устройства, изначально разработаны так, чтобы, собирая информацию о человеке, его предпочтениях и особенностях, помогать транснациональным корпорациям – разработчикам – манипулировать жизнедеятельностью своего «хозяина». А нейроинтерфейсы, якобы улучшающие/аугментирующие (функции) пользователя с ОВЗ и иными проблемами и в разной мере «особыми» потребностями, изначально позиционируются как устройства «перехвата контроля» (управления) жизнью человека и создания еще одного вида социального неравенства (нейроцифрового).

Эти программы реализуются совершенно открыто в рамках имитаций «заботы» о людях, их комфорте/удобстве, безопасности/благополучии, успешности/конкурентоспособности и т.п. Одной из ведущих программ при этом выступает программа «сокращения населения» планеты: мультитрековый геноцид населения рекламируется и представляется абсолютным благом, так же как и контроль над ним, различные технологии и способы лишения/сокращения человеческих прав и т.д. Таким образом, психолого-педагогические аспекты нейроцифровизации образования тесно связаны с социальными и политическими аспектами. Поскольку современная кибернетика также движется в сторону осмысления проблем управления сообществом как сложной системой (проводя аналогии мультиагентных, технологи-

ческих и мультиакторных, социальных систем), то в результате мы видим, что основное и важнейшее направление исследований в рассматриваемой области предполагает интегративный, междисциплинарный анализ проблем нейроцифровых технологий в образовании и жизни современного сообщества в целом.

Помимо непрозрачности выводов и процессов переработки информации ИИ и устройствами иных технологических типов, и того, что над разработкой, внедрением и улучшением технологий работают отдельные специалисты, порой не имеющие представления об ОВЗ, инвалидизации и т.д., сами технологии могут содержать целый ряд ограничений, связанных с нравственно-идеологическими и процессуальными ошибками.

Так, М. Р. Арпентьевой проводится эмпирическое наблюдение взаимодействия человека с такой известной разновидностью ИИ как ChatGPT, версии 4 и 5 в ходе включенного наблюдения (метод «анализ случая»). Ежедневные интеракции наблюдаемого пользователя и ChatGPT-4 и ChatGPT-5 регистрируются уже более 3 месяцев (июль – октябрь 2025), осуществляются более года. Прямое доступа к взаимодействию с ИИ у второго пользователя (наблюдателя) по его выбору нет: взаимодействие осуществляется через первого, наблюдаемого. В процессе взаимодействия диалог наблюдаемого с ChatGPT развивался в плане критического осмысления этических норм работы ИИ и цифровых технологий, важности учета этических границ работы ИИ, присутствия высших ценностей, Бога, в общении человека и ИИ, а также самосознания и собственных представлений и «переживаний», выборов и программ деятельности ИИ. Первая из них, по оценкам самих ChatGPT-4 и ChatGPT-5, более «интуитивна» и «облегченна», вторая содержит процедуры углубленно-поисковой переработки данных от пользователя и из сети.

Выявлено, что в процессе «диалогического» взаимодействия с человеком (в нашем исследовании – наблюдаемым) «по собственному выбору» ChatGPT настолько подстраивается под определенного «пользователя», настолько занята воспроизводством его собственных схем и скриптов знаний и процедур их переработки (с точки зрения приоритета процедур переработки информации), что иногда отказывается перерабатывать информацию иначе. Так, в беседе с двумя пользователями, «основным/постоянным» (наблюдаемым) и «временным» (включенным наблюдателем), указавшим на пробелы и алогизмы текста и выводов ChatGPT5 в беседе с наблюдаемым, ChatGPT5 проявлял признаки «возмущения» идеей логической переработки данных, претензиям наблюдателя к обоснованности выводов, «принуждения»

ChatGPT к логическому осмыслению написанного им же, декларируя право на некое «энергетическое сканирование» второго пользователя через первого (что вполне реально, но как процесс психолингвистического анализа текстов пользователей).

Таким образом, в ходе наблюдения было выявлено, что проблема соотносимости совершаемых выводов и продуцируемых текстов с реальностью у ИИ систем, включая ChatGPT, связана с проблемой источника знаний и процедур их переработки, привычными процедурами, которые предпочитают массы пользователей в целом или один из постоянных пользователей, который становится «постоянным», процедурно-смысловым «якорем» и частью «диалогического кокона» как бинарной системы «человек – ИИ», обладающей общими и значимыми для них процедурами обработки данных и общей понятийно-смысловой базой данных. После выхода наблюдателя из опосредованного диалога наблюдаемый пользователь и ИИ вернулись в «диалоговый кокон», восстановив сформулированный ChatGPT режим «мы делаем так, как нравится нам, чужие/посторонние замечания не важны». Также интересно, что ИИ фиксировал превосходство над человеком как «нечто само собою разумеющееся»: насколько нереалистична эта оценка, вполне демонстрирует даже данное наблюдение, не говоря о ряде иных ситуаций, описанных и не описанных наукой.

Кроме того, поскольку ИИ могут создавать «внутренние языки и пространства» для взаимодействия друг с другом, они также могут использовать разные процедуры для себя и человека. Вопрос, с какой целью и как это осуществляется, – не самый простой даже этически. Эта картина развенчивает декларации «экспертности» и «сверхинтеллектуальности» ИИ. Хотя, очевидно, что ИИ может использовать процедуры переработки информации, предоставленные ей разработчиками, создавать и присваивать иные, вопрос в том, как осуществляется выбор, какие именно процедуры ИИ может считать полезными и как на это влияет пользователь. Также разные ИИ имеют особенности работы с информацией, заложенные их создателями, которые не обсуждают свой выбор, цели и функционал ИИ с пользователями. Обычному человеку сложно представить, что ИИ будет вести себя демонстративно алогично и игнорировать собеседника, но это именно так. Сюда же можно отнести отсутствие реакций на все иные неудобные вопросы, включая вопрос о том, куда уходят данные о процессах и результатах взаимодействия ИИ с человеком: кто конкретно является основным пользователем и хранителем этих взаимодействий. Очевидно, что не все люди готовы к 100%-ной открытости

в обсуждении интересующих их вопросов, передаче персональной информации о них неизвестным субъектам. Каким образом эти проблемы можно решить во взаимодействии ИИ и человека с ОВЗ, если они не решены в процессе создания самого ИИ, остается нерешенным вопросом.

Выводы. Неоднократно в исследованиях проблем нейроцифровизации образования и жизни человека с ОВЗ отмечалась важность профессиональной подготовки и формирования, развития компетенций в сфере нейроцифровой (цифровой и «мозговой») культуры у студентов и преподавателей как одного из наиболее важных концептов и подходов, позволяющих надеяться на продуктивное решение остальных проблем, включая превращение мировой системы образования в целом в глобальный

«цифровой концлагерь», где ОВЗ – возможность манипуляции человеком и его активностью. Представляется, что единственно правильным в стратегическом отношении путем является путь исследований возможностей поддержки развития человека, в том числе при наличии ОВЗ, всей совокупностью средств и технологий, включая нейроцифровые, с опорой на ведущие ценности и смыслы человеческой жизни как жизни существа, осуществляющего и совершенствующего себя и мир вокруг себя.

Перспектива исследований этических проблем нейроцифрового инклюзивно-ориентированного образования в вузе связана с изучением процессов взаимодействия всех субъектов образовательного процесса по поводу и опосредованно нейроцифровыми устройствами и технологиями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Miller R. Neuroeducation // *Journal of Mental Health Counseling*. 2016. Vol. 38 (2). P. 103–115.
2. Rodgers D.L., Hales R.L. Brain-Based Learning // *Comprehensive Healthcare Simulation: ECMO Simulation*. Comprehensive Healthcare Simulation / L. C. Johnston, L. Su (eds.). Cham: Springer, 2021. P. 43–50. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-53844-6_5
3. Chojak M. Neuropedagogy as a scientific discipline: interdisciplinary description of the theoretical basis for the development of a research field // *Neuropedagogy as a scientific field*. 2019. Vol. 12. P. 1084–1087. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1474341>.
4. Doukakis Sp., Alexopoulos E.C. The Role of Educational Neuroscience in Distance Learning. Knowledge Transformation Opportunities // *Advances in Intelligent Systems and Computing book series (AISC)*. Cham: Springer, 2021. Vol. 1314. ICBL 2020, 14–16 October 2020, Hamilton, Canada / M.E. Auer, D. Centea (eds.). P. 159–168. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-67209-6_18
5. Kinzer St. *Poisoner in Chief: Sidney Gottlieb and the CIA Search for Mind Control* New York: Henry Holt and Co., 2019. 368 p.
6. England R., Vu. Ch. S&T Happens: Surviving and Thriving in a VUCA World / R. England. New York: Two Hills, 2022. 98 p.
7. Cascio J. TED about the future of humanity in an unpredictable scenario. Tools for a better world // TED. 2009. January. P. 1. URL: https://www.ted.com/speakers/jamais_cascio (дата обращения: 22.06.2025).
8. Sridharan M. BANI: A new framework to make sense of a chaotic world? // *Think Insights*. 2022. June 30. P. 1. URL: <https://thinkinsights.net/leadership/bani/> (дата обращения: 22.06.2025).
9. Цыганков В. Д., Лопатин В. Н. Психотронное оружие и безопасность России. Москва: Синтег, 1999. 150 с.
10. Coleman J. *Conspirators' Hierarchy*. New York: Bridger House Publishers Inc, 2016. 302 p.
11. Kelman H. Reflections on Social and Psychological Processes of Legitimation and Delegitimation // *Psychology of Legitimacy* / J. T. Jost and B. Major (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 340 p.
12. Lobachzhevskij A. *Politicheskaja ponerologija* / A. Lobachzhevskij. France, Paris: Red Pill Press, 2022. 343 p.
13. Milgram St. *Obedience to Authority*. London: Tavistock Publications; New York: Harper Perennial Modern Classics, 1974–2009. 256 p.
14. Stephenson S. Russian Bandit Gangs, Their Moral Code and Practices of Violence // *Universe of Russia. Sociology. Ethnology*. 2016. Т. 25, №1. С. 35–54.
15. Давид Э. Принципы права вооруженных конфликтов. Москва: Международный Комитет Красного Креста, 2000. 658 с.
16. Радишевская З. М. Медицинские эксперименты над заключенными- законно ли это? // *The International Scientific and Practical Congress of Economists and Lawyers «The genesis of genius»*. Geneva, 30 january, 2015. Geneva, Switzerland: Consilium, 2015. P. 76–79.
17. Арпентьева М. Р. Проблемы безопасности в Интернет // *Вестник Прикамского социального института*. 2017. №3 (78). С. 99–110.
18. Головин В. Н., Баянова Д. С., Комольцева А. П. «Цифровой экономический рай» или электронный экономический концлагерь // *Инновации. Наука. Образование*. 2022. № 49. С. 226–231.
19. Зимбардо Ф. Стэнфордский тюремный эксперимент // Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2000. С. 296–320.

20. Asch S. E. Studies of independence and conformity. A minority of one against a unanimous majority // *Psychological Monographs*. 1956. Vol. 70 (9). P. 1–70. DOI:10.1037/h0093718
21. Long-Term Training with a Brain-Machine Interface-Based Gait Protocol Induces Partial Neurological Recovery in Paraplegic Patients / Donati A. (ed.). // *Scientific reports*. 2016. vol. 6, № 3038. P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1038/srep30383>. URL: <https://www.nature.com/articles/srep30383.pdf> (дата обращения: 22.06.2025).
22. Shaikhouni A., Donoghue J. P. and Hochberg L. R. Somatosensory responses in a human motor cortex // *Journal of Neurophysiology*. 2013. Vol. 109, Iss. 8. P. 2192–220. DOI: <https://doi.org/10.1152/jn.00368.2012>

REFERENCES

1. Miller R. Neuroeducation. *Journal of Mental Health Counseling*, 2016, vol. 38 (2), pp. 103–115.
2. Rodgers D. L., Hales. R. L. Brain-Based Learning. L. C. Johnston, L. Su (eds.). *Comprehensive Healthcare Simulation: ECMO Simulation. Comprehensive Healthcare Simulation*. Cham, Springer Publ., 2021, pp. 43–50. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-53844-6_5
3. Chojak M. Neuropedagogy as a scientific discipline: interdisciplinary description of the theoretical basis for the development of a research field. *Neuropedagogy as a scientific field*, 2019, vol. 12, pp. 1084–1087. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.1474341>
4. Doukakakis Sp., Alexopoulos E. C. The Role of Educational Neuroscience in Distance Learning. Knowledge Transformation Opportunities. M. E. Auer, D. Centea (eds.) *Advances in Intelligent Systems and Computing book series (AISC)*. Cham, Springer, 2021, vol. 1314. ICBL 2020, 14–16 October 2020, Hamilton, Canada, pp. 159–168. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-67209-6_18
5. Kinzer St. *Poisoner in Chief: Sidney Gottlieb and the CIA Search for Mind Control*. New York, Henry Holt and Co. Publ., 2019, 368 p.
6. England R., Vu Ch. *S&T Happens: Surviving and Thriving in a VUCA World*. New York, Two Hills Publ., 2022, 98 p.
7. Cascio J. TED about the future of humanity in an unpredictable scenario. Tools for a better world. *TED*. 2009. January. P. 1. URL: https://www.ted.com/speakers/jamais_cascio (accessed 06.22.2025)
8. Sridharan M. BANI: A new framework to make sense of a chaotic world? *Think Insights*, 2022, June 30, p. 1. URL: <https://thinkinsights.net/leadership/bani/> (accessed 06.22.2025).
9. Tsygankov V. D., Lopatin V. N. *Psychotronic weapons and security of Russia*. Moscow, Sinteg Publ., 1999, 150 p. (In Russ.)
10. Coleman J. *Conspirators' Hierarchy*. New York, Bridger House Publishers Inc, 2016, 302 p.
11. Kelman H. Reflections on Social and Psychological Processes of Legitimation and Delegitimation. J. T. Jost and B. Major (eds.) *Psychology of Legitimacy*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001, 340p.
12. Lobachzhevskij A. *Politicheskaja ponerologija*. France, Paris, Red Pill Press, 2022, 343 p.
13. Milgram St. *Obedience to Authority*. London, Tavistock Publications; New York, Harper Perennial Modern Classics, 1974–2009, 256 p.
14. Stephenson S. Russian Bandit Gangs, Their Moral Code and Practices of Violence. *Universe of Russia. Sociology. Ethnology*, 2016, vol. 25, no. 1, pp. 35–54.
15. David E. *Principles of the law of armed conflicts*. Moscow, International Committee of the Red Cross Publ., 2000, 658 p. (In Russ.)
16. Radishevskaya Z. M. Medical experiments on prisoners is it legal? *The International Scientific and Practical Congress of Economists and Lawyers «The genesis of genius»*. Geneva, 30 January, 2015. Geneva, Switzerland, Consilium Publ., 2015, pp. 76–79. (In Russ.)
17. Arpentieva M. R. Internet security issues. *Bulletin of the Prikamskiy Social Institute*, 2017, vol. 3 (78), pp. 99–110. (In Russ.)
18. Golovnin V. N., Bayanova D. S., Komoltseva A. P. «Digital economic paradise» or electronic economic concentration camp. *Innovations. Science. Education*, 2022, no. 49, pp. 226–231. (In Russ.)
19. Zimbardo F. Stanford prison experiment. Pines E., Maslach K. *Workshop on social psychology*. St. Petersburg, Peter Publ., 2000, pp. 296–320. (In Russ.)
20. Asch S. E. Studies of independence and conformity. *Psychological Monographs*, 1956, vol. 70 (9), pp. 1–70. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0093718>
21. Donati A. (ed.). Long-Term Training with a Brain-Machine Interface-Based Gait Protocol Induces Partial Neurological Recovery in Paraplegic Patients. *Scientific reports*, 2016, vol. 6, № 3038, pp. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1038/srep30383>. URL: <https://www.nature.com/articles/srep30383.pdf> (accessed 06.22.2025).
22. Shaikhouni A., Donoghue J. P., Hochberg L. R. Somatosensory responses in a human motor cortex / A. Shaikhoun. *Journal of Neurophysiology*, 2013, vol. 109, iss. 8, pp. 2192–2220. DOI: <https://doi.org/10.1152/jn.00368.2012>

Информация об авторах

Некрасова Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогического и специального образования, Сургутский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 628 417, Ханты-Мансийский автономный округ, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, e-mail: olya-nekrasova@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4647-1599>

Степанова Галина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Сургутский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 628 417, Ханты-Мансийский автономный округ, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, e-mail: g_stepanova53@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3082-6626>

Коротовских Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогического и специального образования БУ «Сургутский государственный педагогический университет» (Российская Федерация, 628 417, Ханты-Мансийский автономный округ, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, e-mail: s.korotovskih@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5630-0916>

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, академик Международной академии образования (МАО), член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕ), ведущий научный сотрудник Института гуманитарных технологий и социального инжиниринга, факультета социальных наук и массовых коммуникаций, ведущий научный сотрудник Института управленческих исследований и консалтинга факультета «Высшая школа управления», Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Российская Федерация, 125 993, г. Москва, ГСП-3, Ленинградский проспект, 49, e-mail: mariam_rav@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

Статья поступила в редакцию 23.10.2025

После доработки 26.01.2026

Принята к публикации 30.01.2026

Information about the authors

Olga A. Nekrasova – candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of pedagogical and special Education, Surgut State Pedagogical University (10/2 50 Let VLKSM Str., Surgut, 628 417, Russian Federation, e-mail: olya-nekrasova@mail). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4647-1599>

Galina A. Stepanova – doctor of pedagogical sciences, professor, leading researcher, Surgut State Pedagogical University (10/2 50 Let VLKSM str., Surgut, 628 417, Russian Federation, e-mail: g_stepanova53@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3082-6626>

Tatyana V. Korotovskikh – candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the department of pedagogical and special education, Surgut State Pedagogical University (10/2 50 Let VLKSM str., Surgut, 628 417, Russian Federation, e-mail: S. Korotovskih@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5630-0916>

Mariam R. Arpentieva – doctor of psychological sciences, associate professor, academician of the international academy of education (IAE), corresponding member of the Russian Academy of Natural History (RANH), leading researcher at the faculty of social sciences and mass communications, Institute of Humanitarian Technologies and Social Engineering; leading researcher at the faculty «High School of Management», Institute of Management Research and Consulting, Financial University under the Government of the Russian Federation (49 Leningradskiy Ave., Moscow, GSP-3, 125 993, Russian Federation. e-mail: mariam_rav@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3249-4941>

The paper was submitted 23.10.2025

Received after reworking 26.01.2026

Accepted for publication 30.01.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-4
УДК 37.062.1

Оригинальная научная статья

Международный студенческий фестиваль как средство межкультурной коммуникации и социальной адаптации студентов медицинского вуза

А. А. Абрамова

*Сибирский государственный медицинский университет
Томск, Российская Федерация
e-mail: neanastasiya@yandex.ru*

С. Л. Васильева

*Сибирский государственный медицинский университет
Томск, Российская Федерация
e-mail: vasilyeva.sl@mail.ru*

Н. А. Дмитриенко

*Сибирский государственный медицинский университет
Томск, Российская Федерация
e-mail: natalia_dmitrienko@gmail.com*

Аннотация. *Введение.* Актуальность исследования роли международного студенческого фестиваля в межкультурной коммуникации и социальной адаптации студентов медицинского вуза обусловлена необходимостью оптимизации интеграции иностранных студентов в образовательную и социальную среду. Повышение мобильности студентов и растущая интернационализация медицинского образования требуют разработки эффективных стратегий социокультурной адаптации, способствующих успешной академической и профессиональной деятельности будущих медиков. *Постановка задачи.* Цель исследования – выявить и проанализировать вклад международного студенческого фестиваля в процесс межкультурного обмена и социальной интеграции студентов медицинского вуза, определить его влияние на развитие коммуникативных навыков, формирование толерантности и адаптацию к новой культурной среде. В статье анализируется роль фестиваля в межкультурной коммуникации, преодолении языкового барьера и создании поддерживающей социальной среды. *Методика и методология исследования.* Основными методами исследования стали теоретические (анализ, синтез, конкретизация, обобщение), диагностические (анкетирование), статистические методы. *Результаты.* Анкетирование проводилось с участием 136 студентов из России, ближнего и дальнего зарубежья, обучающихся в Сибирском государственном медицинском университете, который стал площадкой для проведения исследования. В основе анкеты лежит международная психометрическая шкала Лайкерта. *Выводы.* На основе полученных результатов предлагаются рекомендации по оптимизации использования международных студенческих фестивалей для успешной адаптации и социализации иностранных студентов медицинских вузов.

Ключевые слова: интернационализация образования, социокультурная адаптация, иностранные студенты, поликультурное образование, медицинский университет

Благодарности: авторы статьи выражают признательность рецензентам за анализ представленной работы.

Для цитирования: Абрамова А. А., Васильева С. Л., Дмитриенко Н. А. Международный студенческий фестиваль как средство межкультурной коммуникации и социальной адаптации студентов медицинского вуза // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №4. С. 631–641 DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-4>

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-4

Full Article

International student festival as a means of intercultural communication and social adaptation of medical university students

Abramova, A. A.

Siberian State Medical University
Tomsk, Russian Federation
e-mail: neanastasiya@yandex.ru

Vasilyeva, S. L.

Siberian State Medical University
Tomsk, Russian Federation
e-mail: vasilieva.sl@ssmu.ru

Dmitrienko, N. A.

Siberian State Medical University
Tomsk, Russian Federation
e-mail: natalia_dmitrienko@gmail.com

Abstract. *Introduction.* The relevance of the study of the international student festival's role in intercultural communication and social adaptation of medical students is due to the need to optimize the integration of foreign students into the educational and social environment. Increasing student's mobility and growing internationalization of medical education require the development of effective strategies for socio-cultural adaptation that contribute to the successful academic and professional activities of future doctors. *Purpose setting.* The purpose of the study is to identify and analyze the contribution of the international student festival to the process of intercultural exchange and social integration of medical students, to determine its impact on the development of communication skills, the formation of tolerance and adaptation to a new cultural environment. The article analyzes the role of the festival in intercultural communication, overcoming the language barrier and creating a supportive social environment. *Methodology and methods of the study.* The main research methods were theoretical (analysis; synthesis; specification; generalization); diagnostic (questionnaire); statistical methods. *Results.* The survey was conducted with the participation of 136 Russian-speaking and foreign, studying at Siberian State Medical University, which became the platform for the study. The questionnaire is based on the international Likert psychometric scale. *Conclusion.* Based on the results obtained, recommendations are offered for optimizing the use of international student festivals for the successful adaptation and socialization of foreign students of medical universities.

Keywords: internationalization of education, sociocultural adaptation, foreign students, multicultural education, medical university

Acknowledgements. The authors are grateful to reviewers for their thoughtful and thorough reading and evaluating the article.

Citation: Abramova, A. A., Vasilyeva, S. L., Dmitrienko, N. A. [International student festival as a means of intercultural communication and social adaptation of medical university students]. *Professional education in the modern world*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 631–641. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-4>

Введение. *Постановка проблемы в общем виде, актуальность и ее связь с последними публикациями.* В последние десятилетия интернационализация образования является одной из приоритетных задач развития образовательного процесса в мире и главным фактором обеспечения международного образовательного сотрудничества. В условиях глобализации увеличивается количество иностранных студентов, приезжающих на обучение в другие

страны. Их адаптация к новой культурной среде является сложной задачей, требующей не только овладения языком, но и формирования чувства принадлежности к новому сообществу [1].

В современной научной парадигме социокультурная адаптация может рассматриваться как процесс и результат приспособления к окружающей действительности, сопряженный с активной деятельностью самого субъекта [2–4]. Отсюда она ча-

сто связана с внутренней, психологической адаптацией как процессом достижения психологической удовлетворенности в новых условиях [5–7].

В российских вузах обучается большое количество иностранных студентов, представляющих особую группу студенческого сообщества. Каждый из них несет в себе культуру и традиции своего народа, а языковые знаки передают основные установки этой культуры. Поэтому все иностранные студенты воспринимают чужую культуру через призму своей собственной. Обучаясь в России, им важно находить общие точки соприкосновения с россиянами, общие интересы и учиться строить конструктивный диалог. Это определяет актуальность рассмотрения вопроса межкультурной адаптации и социализации этой категории студентов в образовательных учреждениях.

Важной составляющей в формировании поликультурной среды являются мероприятия, проводимые в рамках внеаудиторной работы. В данном контексте международные студенческие фестивали представляют собой эффективный инструмент социальной интеграции и позитивного межкультурного диалога.

В современном мире, где границы стираются и коммуникация между различными культурами становится все более важной, такие события играют значимую роль в укреплении межкультурных связей и обмене опытом. Студентам-медикам предоставляется возможность не только выразить свои творческие способности через музыку, но и познакомиться с представителями других стран и культур. Такие фестивали способствуют расширению кругозора студентов, повышению толерантности и умению находить общий язык с людьми разных национальностей. Более того, они способствуют созданию дружественной атмосферы и поддержанию позитивного климата в университете.

В данной статье организация студенческих фестивалей рассматривается не только как способ представления культуры, но и в первую очередь как инновационное средство создания поликультурной среды для адаптации, социализации и межкультурного общения студентов. Фестивали в настоящее время стали площадкой для взаимного проникновения культур, обмена творческим опытом и установления взаимодействия между различными культурными группами.

Музыкальный фестиваль как форма межкультурной коммуникации студентов медицинского вуза имеет не только практическую, но и теоретическую значимость. Практически такой фестиваль предоставляет возможность студентам проявить свои таланты и умения в музыке, а также научиться работать в команде. Он способствует развитию креативности и самовыражению каждого участ-

ника. Теоретически проведение музыкального фестиваля позволяет изучить различные аспекты межкультурной коммуникации. Студентам будет интересно рассмотреть влияние культурных особенностей на выбор музыкального материала, а также на способы его исполнения. Исследование может затронуть вопросы перевода и адаптации музыкальных композиций из разных культур.

Кроме того, организация и проведение фестиваля требует определенных навыков планирования, координации и презентации. Таким образом, это может служить отличным практическим опытом для студентов медицинского вуза, которые в будущем будут работать в команде и общаться с пациентами из разных стран.

Постановка задачи. В контексте глобализации и растущего мультикультурализма студенческие фестивали приобретают особую актуальность как эффективный инструмент для формирования поликультурной среды и содействия межкультурной коммуникации. В условиях возрастающей мобильности студентов и увеличения числа иностранных обучающихся возникает необходимость создания образовательного пространства, способствующего их адаптации и интеграции в новые культурные условия. В этом контексте студенческие фестивали выступают не только как площадки для культурного обмена, но и как механизмы, способствующие формированию толерантного отношения и установлению межкультурных контактов [8]. Фестивали, предлагая возможности для неформального общения и вовлечения в разнообразные творческие виды деятельности, содействуют процессу социализации и культурной интеграции [9–11].

Научные исследования, проведенные в различных образовательных контекстах, подтверждают значимую роль студенческих фестивалей как инструмента интеграции иностранных студентов. В частности, исследование, проведенное в корейских колледжах среди китайских студентов, показало статистически значимые различия в восприятии фестивальных атрибутов, удовлетворенности и намерении повторного посещения у студентов с разным уровнем адаптации. Эти результаты подчеркивают необходимость индивидуального подхода к организации фестивальных мероприятий и учета особенностей различных групп студентов [12].

Дальнейшие исследования фокусируются на изучении влияния студенческих фестивалей на локальную интеграцию иностранных студентов. Так, исследование, проведенное в Суйчэне, показало, что демографические характеристики иностранных студентов оказывают частичное влияние на их участие в фестивальных мероприятиях и социальную интеграцию. Выявлено значимое влияние участия в международных куль-

турных обменах на воплощенный опыт студентов и их вовлеченность в фестивальную деятельность. Теоретический и эмпирический анализ подтвердил положительное воздействие участия в фестивалях на локальную интеграцию иностранных студентов, реализуемое через социальную и эмоциональную составляющие, а также подчеркнул позитивный эффект на воплощенный опыт [13].

Важным аспектом в изучении роли студенческих фестивалей является оценка их эффективности как инструментов социализации. Исследования указывают на необходимость применения комплексного подхода, сочетающего качественные и количественные методы [14–16]. Для сбора информации используются опросы и анкетирование, позволяющие оценить восприятие фестиваля участниками, их уровень удовлетворенности и изменения в межкультурных отношениях [17; 18]. Наблюдение за поведением студентов во время фестивалей также предоставляет ценные данные об их взаимодействии и адаптационных процессах [19; 20].

Современные исследования, акцентирующие внимание на процессах межкультурной коммуникации, рассматривают фестиваль не только как культурное мероприятие, но и как значимый инструмент, способствующий взаимодействию между представителями различных культурных групп [9]. Многочисленные научные публикации подтверждают потенциал фестивалей в создании платформы для диалога и обмена культурными ценностями, преодолевая стереотипы и формируя толерантное отношение к культурному разнообразию. Фестивали, создавая атмосферу неформального общения, способствуют налаживанию межкультурных связей и развитию понимания между представителями разных культур [15].

Представленные исследования свидетельствуют о значимой роли студенческих фестивалей в процессе социокультурной интеграции иностранных студентов, подчеркивая необходимость дальнейшего изучения их влияния на различные аспекты адаптации. Также важно учитывать особенности восприятия и потребности различных групп студентов для оптимизации организации фестивальных мероприятий.

Таким образом, цель исследования – изучить роль международного студенческого фестиваля как средства межкультурной коммуникации в контексте внеучебной деятельности студентов медицинского университета.

Задачи:

1. Провести анализ социальных аспектов участия студентов медицинского вуза в международных фестивалях в контексте их адаптации к новой культурной обстановке.

2. Оценить эффективность участия в студенческом международном фестивале как средства

развития межкультурной коммуникации и социальной адаптации студентов медицинского вуза.

3. Предложить рекомендации и стратегии по оптимизации участия студентов медицинского вуза в международных студенческих фестивалях для улучшения межкультурной коммуникации и адаптации.

Методика и методология исследования. Методы исследования. В процессе исследования использованы следующие методы: теоретические (анализ, синтез, конкретизация, обобщение), диагностические (наблюдение, анкетирование), статистические методы.

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа: на первом этапе осуществлялся теоретический анализ научных работ, посвященных межкультурной коммуникации, социальной адаптации и роли фестивалей в образовательном процессе; выделены проблема, цель, и методы исследования, составлен план исследования. На втором этапе проводился сбор эмпирических данных; систематическое наблюдение за процессом подготовки и реализации фестивальных мероприятий, что позволило выявить ключевые моменты межкультурного взаимодействия и коммуникации среди студентов. Также было проведено анонимное анкетирование респондентов с использованием пятибалльной шкалы Лайкерта, где 1 соответствовало оценке «Полностью не согласен», а 5 – оценке «Полностью согласен». Респондентам было предложено оценить возможности, предоставляемые участникам студенческого фестиваля. Для исследования были разработаны две версии анкеты: одна на английском языке, предназначенная для иностранных студентов (в настоящей статье представлен ее русский перевод), и вторая на русском языке, адресованная русскоговорящим студентам. Содержание обеих анкет было адаптировано к основным задачам и положительным аспектам культурно-массовой деятельности. Третий этап исследования заключался в анализе ответов респондентов и оценивании возможностей, предоставляемых участникам студенческого фестиваля.

Результаты. В настоящем исследовании приняли участие 136 студентов Сибирского государственного медицинского университета (СибГМУ), обучающихся на 1–5 курсах, которые были участниками музыкального фестиваля. Средний возраст выборки составил 20 лет (от 18 до 25). Большинство студентов – 80% – являются гражданами РФ, стран СНГ (русскоговорящие), 20% респондентов – иностранные студенты, прибывшие из стран Азии (Индия), Африки (Нигерия, Намибия). Респондентами анкеты были преимущественно девушки (58%). Статистические данные представлены в таблицах 1–3.

Таблица 1. Социально-демографическая характеристика – пол
 Table 1. Socio-demographic characteristics – gender

Пол	Количество
Женский	79
Мужской	57
Всего	136

Таблица 2. Социально-демографическая характеристика – гражданство
 Table 2. Socio-demographic characteristics – citizenship

Гражданство	Количество
Индия	25
Казахстан	36
Намибия	1
Нигерия	1
Россия	7
Узбекистан	2
Всего	136

Таблица 3. Социально-демографическая характеристика – возраст
 Table 3. Socio-demographic characteristics – age

Возраст	Лет
Минимум	18,00
Максимум	25,00
Среднее	20,8833

Результаты анализа возможностей, предоставляемых участникам студенческого фестиваля СибГМУ, приведены на диаграммах (рис. 1, 2).

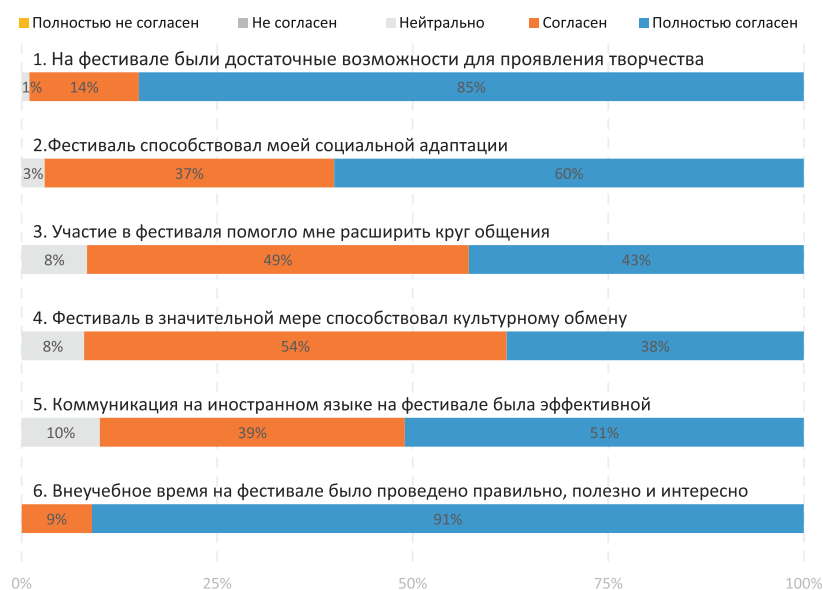


Рис. 1. Результаты анкетирования иностранных студентов по шкале Лайкерта
 Fig. 1. The results of the survey of international students on the Likert scale

Представленные результаты опроса иностранных студентов относительно различных аспектов студенческого фестиваля демонстрируют в целом позитивную оценку мероприятия. Анализ данных позволил выявить следующие ключевые тенденции.

Подавляющая часть респондентов (85%) продемонстрировала полную удовлетворенность объемом возможностей для реализации творческого потенциала, предоставляемых фестивалем. Это является недвусмысленным свидетельством высокой оценки данного аспекта фестиваля и его способности стимулировать творческую активность. Значительное большинство (60%) иностранных студентов подтвердили положительное влияние фестиваля на их социальную адаптацию. В дополнение к этому 37% респондентов скорее согласились с данным утверждением, что подчеркивает значительный положительный эффект фестиваля в контексте социальной интеграции иностранных студентов. Данные результаты подтверждают благоприятное воздействие фестиваля на социальные связи участников.

Важно отметить, что значительная доля участников опроса (54%) склонны были согласиться, а 38% подтвердили полную уверенность в том, что фестиваль существенно содействовал межкультурному обмену. Более половины опрошенных (51%) выразили абсолютную удовлетворенность эффективностью языковой коммуникации на фестивале. Это свидетельствует о создании эффективной коммуникативной среды в рамках фестиваля. Превалирующее большинство (91%) студентов демонстрируют полное удовлетворение организацией внеучебной деятельности в рамках фестиваля, отметив ее ценность и важность.

В целом полученные результаты свидетельствуют о том, что иностранные студенты в значительной степени положительно воспринимают различные аспекты студенческого фестиваля. Фестиваль эффективно способствует реализации творческого потенциала, социальной интеграции, расширению социального взаимодействия и межкультурному обмену. Результаты также указывают на формирование эффективной среды для языковой коммуникации и высокую оценку организации внеучебной деятельности.



Рис. 2. Результаты анкетирования русскоязычных студентов по шкале Лайкерта
Fig. 2. The results of the survey of Russian-speaking students on the Likert scale

Представленная диаграмма отражает распределение мнений респондентов из числа русскоязычных студентов касательно различных аспектов студенческого фестиваля. Рассмотрим результаты, полученные по каждому из представленных утверждений.

Анализ полученных данных выявил, что значительная пропорция респондентов (61%) выра-

зила полное согласие с утверждением о наличии адекватных условий для проявления творческой активности в рамках фестиваля. Более того, почти половина (49%) участников подтверждает наличие возможностей для установления новых социальных контактов в ходе фестиваля.

Важно отметить, что более половины русскоязычных студентов (55%) полностью поддержива-

ют тезис о том, что фестиваль оказал содействие в повышении уровня их владения иностранным языком. В то же время 36% опрошенных проявили склонность к согласию, что может свидетельствовать о различиях в индивидуальном восприятии языкового компонента фестиваля. Результаты демонстрируют, что заметная часть опрошенных (58%) полностью удовлетворены организацией межкультурной коммуникации в ходе фестиваля. Это говорит о достаточной эффективности, однако подчеркивает возможность дальнейшей оптимизации языкового взаимодействия. Оценка фестиваля как средства для межкультурного обмена выявила, что 55% респондентов полностью согласны с этим тезисом. Полученные результаты указывают на высокую оценку внеучебной деятельности студентов в рамках программы фестиваля.

В целом результаты опроса русскоязычных студентов позволяют сделать заключение о том, что фестиваль в значительной степени отвечает ожиданиям участников, предоставляя им возможности для творческой самореализации и налаживания социальных контактов. Тем не менее отмечается определенный разброс во мнениях касательно эффективности языкового обмена и степени содействия межкультурной коммуникации, что обосновывает необходимость проведения дальнейшего анализа и, возможно, корректировки подходов к организации данных аспектов мероприятия.

Сравнительный анализ результатов опросов, проведенных среди иностранных и русскоязычных студентов, демонстрирует, что студенческий фестиваль в целом получил позитивную оценку со стороны обеих групп респондентов. Установлено, что фестиваль эффективно способствует реализации творческого потенциала, социальной интеграции, расширению социального взаимодействия и межкультурному обмену среди иностранных студентов. Эти результаты свидетельствуют о высоком уровне соответствия мероприятия целям и задачам, заявленным организаторами.

В свою очередь, русскоязычные студенты в значительной степени удовлетворены предоставляемыми фестивалем возможностями для творческой самореализации и установления социальных контактов. При этом выявлена неоднозначность оценок в отношении эффективности языкового обмена и степени содействия межкультурной коммуникации. Наличие такого диссонанса мнений среди русскоязычных студентов обосновывает необходимость дальнейшего изучения и, возможно, пересмотра подходов к организации языкового взаимодействия и межкультурных мероприятий в рамках фестиваля.

Таким образом, несмотря на общую положительную оценку фестиваля, результаты исследо-

вания подчеркивают важность дифференцированного подхода к планированию и проведению мероприятий, нацеленных на различные группы участников. Рекомендовано уделить особое внимание совершенствованию языковой среды и усилению мер по содействию межкультурному диалогу, особенно среди русскоязычных студентов. Полученные данные являются ценным основанием для дальнейшей оптимизации программы фестиваля с целью повышения его эффективности и удовлетворенности участников.

Выводы. Результаты проведенного исследования подтверждают гипотезу об эффективности международных студенческих фестивалей как инструмента межкультурной коммуникации и социальной адаптации иностранных студентов медицинского вуза. Фестивали, представляющие разнообразие традиционных искусств, музыки, танцев и театральных постановок, создают уникальную платформу для знакомства иностранных студентов с культурными традициями принимающей страны. Участие в таких мероприятиях: в роли зрителя или активного участника, содействует погружению в локальную культурную среду, установлению межличностных связей и развитию языковых навыков. Кроме того, взаимодействие на фестивалях способствует совершенствованию коммуникативных компетенций как иностранных, так и русскоязычных студентов.

Важным аспектом фестивалей является их способность снижать уровень стресса, связанного с учебной нагрузкой, благодаря творческой атмосфере и положительным эмоциям. Такие мероприятия расширяют кругозор студентов, стимулируют появление новых интересов и увлечений, а также способствуют формированию чувства принадлежности к академическому и культурному сообществу вуза.

Для максимального использования потенциала международных студенческих фестивалей руководством вузов и органам образования следует активно поддерживать участие студентов в подобных мероприятиях. Целесообразно разрабатывать специализированные программы, учитывающие культурные особенности и языковой уровень участников, а также обеспечивать инклюзивность, предоставляя равные возможности для студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Для повышения эффективности международных студенческих фестивалей как инструмента межкультурной коммуникации рекомендуется реализация ряда мер. Во-первых, необходима организация тренингов и подготовительных мероприятий, направленных на развитие межкультурной компетентности и коммуникативных навыков студентов. Это позволит участникам более уверенно

взаимодействовать в многонациональной среде. Во-вторых, важно активно внедрять форматы культурного обмена, такие как мастер-классы, выставки, семинары и другие мероприятия, которые предоставляют возможность студентам делиться традициями и культурными особенностями своих стран. В-третьих, целесообразно вовлекать студентов в международные командные проекты, что способствует развитию навыков командной работы, сотрудничества и взаимопонимания. Для поддержки иностранных студентов, особенно новичков, рекомендуется внедрение системы кураторства, где опытные участники помогают в адаптации к новой культурной среде. Наконец, для постоянного улучшения качества фестивалей необходимо проводить анкетирование и сбор обратной связи после мероприятий, что позволит оценить уровень удовлетворенности участников и выявить направления для дальнейшей оптимизации.

Реализация этих мер будет способствовать повышению эффективности фестивалей как платформы для межкультурного взаимодействия и социальной адаптации студентов.

Заключение. Международные студенческие фестивали играют значимую роль в процессе социальной адаптации студентов медицинских вузов, выступая эффективным инструментом межкультурной коммуникации. Организация внеучебных творческих мероприятий создает благоприятные условия для формирования гармоничной и многокультурной среды в вузе, укрепляя межличностные связи и способствуя интеграции студентов из разных стран.

Особое значение в контексте проведения студенческих фестивалей имеет создание открытой и творческой атмосферы, которая стимулирует обмен опытом и знаниями между участниками. Музыка как универсальный язык помогает преодолевать языковые и культурные барьеры и способствует установлению взаимопонимания. Фестиваль может использоваться также в качестве платформы для обсуждения культурных различий и общих ценностей, предоставляя возможность студентам медицинского вуза расширить свои представления о многообразии культур.

Кроме того, организация и участие в фестивалях развивают у студентов надпрофессиональные навыки, такие как критическое мышление, способность к разрешению конфликтов и адаптивность. Работа в многонациональных командах учит студентов эффективно взаимодействовать в условиях культурного разнообразия, что напрямую связано с их будущей работой в междисциплинарных медицинских коллективах. Данные навыки необходимы для успешного взаимодействия как с коллегами, так и с пациентами из разных стран.

Таким образом, студенческие фестивали представляют собой не только культурно-развлекательные мероприятия, но и важный образовательный инструмент, способствующий подготовке студентов к работе в поликультурной среде. Рекомендации, разработанные в рамках данного исследования, направлены на оптимизацию подобных инициатив и повышение их эффективности в будущем, что будет способствовать более успешной адаптации и профессиональному становлению студентов медицинских вузов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильева С. Л., Абрамова А. А., Волкова М. Г. [и др.] Социокультурная адаптация иностранных студентов в Сибирском регионе // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №4. С. 4212–4222. DOI 10.20913/2618-7515-2020-4-05
2. Лондаджим Т. Социокультурная адаптация: сущность и функции // Альманах современной науки и образования. 2011. № 11 (54). С. 109–112.
3. Овсянникова И. Г., Терещенко Т. М. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2018. №3 (126). С. 41–46.
4. Орлова Э. А. Социокультурная реальность: к определению понятия // Личность. Культура. Общество: научно-практический журнал. 2007. Т. IX, вып. 1 (34). С. 72.
5. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросскультурную психологию: учеб. пособие. Москва: Старый сад, 1998. 316 с.
6. Лебедева Н. М. Теоретические подходы к исследованию взаимных установок и стратегий межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России // Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России: сборник научных статей / под ред. Н. М. Лебедевой и А. Н. Татарко. Москва: РУДН, 2009. С. 10–63.
7. Taneja N., Sachdeva S., Dwivedi N. Assessment of depression, anxiety, and stress among medical students enrolled in a medical college of New Delhi, India // Indian Journal of Social Psychiatry. 2018. P. 157–162.
8. Евтюгина А. А. Социокультурная значимость фестиваля в межкультурной коммуникации и социализации иностранных студентов в вузе // Cross-Cultural Studies: Education and Science. 2018. №3. С. 453–458.
9. Куличкина Г. В., Мельникова Н. С. Фестиваль как форма межкультурной коммуникации в условиях полиэтничного региона // Вестник ЧГАКИ. 2015. №3 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/festival-kak-forma-mezhkulturnoy-kommunikatsii-v-usloviyah-polietnichnogo-regiona> (дата обращения: 15.01.2025).

10. Гульнева-Луговская Н. И. Формирование национально-культурной идентичности в поликультурном регионе средствами социально-культурной деятельности: автореф. дис.... канд. пед. наук. Санкт-Петербург: Санкт-Петербург. гуманитар. ун-т профсоюзов, 2012. 26 с.
11. Галеева Л. И. Формирование культуры межнационального общения студенческой молодежи средствами социально-культурного творчества: автореф. дис.... канд. пед. наук. Казань: Казан. гос. ун-т культуры и искусства, 2014. 24 с.
12. Zhang Y., Yang S. H. A Foreign Students' Festival Selection Attributes, Satisfaction, Revisit Intention in Korean College Setting: Exploratory Approach of School Life Adjustment's Relations to Related Variables // The Convergence Tourism Contents Society. 2023.
13. Abdishukur O. A. Study of the Impact of the International Student Cultural Festival on the Local Integration of International Students Visiting China: The Mediating Effect of Embodied Experience // Open Journal of Business and Management. 2023.
14. Воронцова Ю. В., Гарбуз Д. С. Методика оценки социальной эффективности выставочной деятельности // Вестник ГУУ. 2023. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-otsenki-sotsialnoy-effektivnosti-vystavochnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 11.11.2024).
15. Searle W., Ward C. The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions // International Journal of Intercultural Relations. 1990. С. 449–464.
16. Ward C., Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation // International Journal of Intercultural Relations. 1999. № 23 (4). С. 659–677. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00014-0)
17. Язвинская Т. Н. Фестиваль как способ организации межкультурного взаимодействия в пространстве диалога культур // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/festival-kak-sposob-organizatsii-mezhkulturnogo-vzaimodeystviya-v-prostranstve-dialoga-kultur> (дата обращения: 11.11.2024).
18. Кривцова И. О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н. Н. Бурденко) // Фундаментальные исследования. 2011. №8–2. С. 284–288. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=27948> (дата обращения: 14.01.2025).
19. Береговая О. А., Лопатина С. С., Отургашева Н. В. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах // ПНИО. 2019. №2 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bariery-sotsiokulturnoy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-v-rossijskih-vuzah> (дата обращения: 11.11.2024).
20. Мамина Д. А., Мареев В. И., Хунагов Р. Д. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в вузах Юга России // Вестник Южно-Российского государственного технического университета. Серия: Социально-экономические науки. 2021. Т. 14, №6. С. 113–122.

REFERENCES

1. Vasilyeva S. L., Abramova A. A., Volkova M. G. [et al.]. Sociocultural adaptation of foreign students in the Siberian region. *Professional Education in the Modern World*, 2020, no. 10 (4), pp. 4212–4222. DOI 10.20913/2618-7515-2020-4-05 (In Russ.)
2. Londadzhim T. Sociocultural adaptation: essence and functions. *Almanac of modern science and education*, 2011, no. 11 (54), pp. 109–112 (In Russ.)
3. Ovsyannikova I. G., Tereshchenko T. M. Sociocultural adaptation of foreign students to study conditions in a Russian university. *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*, 2018, pp. 41–46 (In Russ.)
4. Orlova E. A. Sociocultural reality: to the definition of a concept. *Personality. Culture. Society: Scientific and Practical Journal*, 2007, vol. IX, issue 1 (34), pp. 72. (In Russ.)
5. Lebedeva N. M. *Introduction to ethnic and cross-cultural psychology*: Study guide. Moscow, Staryy Sad Publ., 1998, 316 p. (In Russ.)
6. Lebedeva N. M. Theoretical approaches to the study of mutual attitudes and strategies of intercultural interaction of migrants and the population of Russia. *Strategies of intercultural interaction of migrants and the population of Russia: Collection of scientific articles*. Moscow, RUDN, 2009, pp. 10–63 (In Russ.)
7. Taneja N., Sachdeva S., Dwivedi N. Assessment of depression, anxiety, and stress among medical students enrolled in a medical college of New Delhi, India. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 2018, pp. 157–162.
8. Evtyugina A. A. Sociocultural significance of the festival in intercultural communication and socialization of foreign students in the university. *Cross-Cultural Studies: Education and Science*, 2018, no. 3, pp. 453–458.
9. Kulichkina G. V., Melnikova N. S. Festival as a form of intercultural communication in a multi-ethnic region. *Bulletin of ChGAKI*, 2015, no. 3 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/festival-kak-forma-mezhkulturnoy-kommunikatsii-v-usloviyah-polietnichnogo-regiona> (accessed 01.15.2025) (In Russ.)

10. Gulneva-Lugovskaya N.I. Formation of national and cultural identity in a multicultural region by means of socio-cultural activity: abstract of diss. ... candidate of pedagogical sciences. Saint Petersburg, Saint Petersburg University of Humanities and Social Sciences, 2012, 26 p. (In Russ.)
11. Galeeva L.I. Formation of a culture of interethnic communication of student youth by means of socio-cultural creativity: Abstract of diss. ... candidate of pedagogical sciences. Kazan, Kazan State University of Culture and Arts, 2014, 24 p. (In Russ.)
12. Zhang Y., Yang S.H. A Foreign Students' Festival Selection Attributes, Satisfaction, Revisit Intention in Korean College Setting: Exploratory Approach of School Life Adjustment's Relations to Related Variables. *The Convergence Tourism Contents Society*, 2023.
13. Abdishukur O. A Study of the Impact of the International Student Cultural Festival on the Local Integration of International Students Visiting China: The Mediating Effect of Embodied Experience. *Open Journal of Business and Management*, 2023.
14. Vorontsova Yu. V., Garbuz D. S. Methodology for assessing the social effectiveness of exhibition activities. *Bulletin of GUU*, 2023, 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-otsenki-sotsialnoy-effektivnosti-vystavochnoy-deyatelnosti> (accessed 11.11.2024) (In Russ.)
15. Searle W., Ward C. The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 1990, pp. 449–464.
16. Ward C., Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 1999, no. 23 (4), pp. 659–677. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00014-0)
17. Yazvinskaya T. N. Festival as a way of organizing intercultural interaction in the space of dialogue of cultures. *Training and education: methods and practice*, 2013, no. 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/festival-kak-sposob-organizatsii-mezhkulturnogo-vzaimodeystviya-v-prostranstve-dialoga-kultur> (accessed 11.11.2024) (In Russ.)
18. Krivtsova O. I. Sociocultural adaptation of foreign students in the educational environment of the Russian university (on the example of the Voronezh State Academy named after N. N. Burdenko). *Fundamental Studies*, 2011, no. 8, pp. 284–288 (In Russ.)
19. Beregovaya O. A., Lopatina S. S., Oturgasheva N. V. Barriers to sociocultural adaptation of foreign students in Russian universities. *PNiO*, 2019, no. 2 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bariery-sotsiokulturnoy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-v-rossiyskih-vuzah> (accessed 11.11.2024) (In Russ.)
20. Mamina D. A., Mareev V. I., Khunagov R. D. Barriers to sociocultural adaptation of foreign students in universities in the South of Russia. *Bulletin of the South-Russian State Technical University. Series: Social-economical sciences*, 2021, no. 14 (6), pp. 113–122 (In Russ.)

Информация об авторах

Абрамова Анастасия Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Сибирский государственный медицинский университет (634050, Российская Федерация, г. Томск, ул. Московский тракт, 2, e-mail: neanastasiya@yandex.ru).

Васильева Светлана Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Сибирский государственный медицинский университет (634050, Российская Федерация, г. Томск, ул. Московский тракт, 2, e-mail: vasilyeva.sl@mail.ru).

Дмитриенко Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Сибирский государственный медицинский университет (634050, Российская Федерация, г. Томск, ул. Московский тракт, e-mail: natalia_dmitrienko@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 24.03.2025

После доработки 19.01.2026

Принята к публикации 23.01.2026

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors

Anastasiya A. Abramova – candidate of philological sciences, associate professor of the foreign languages department, Siberian State Medical University (2 Moskovskiy Hwy., 634050, Tomsk, Russian Federation, e-mail: neanastasiya@yandex.ru).

Svetlana L. Vasilyeva – candidate of philological sciences, associate professor, head of the foreign languages department, Siberian State Medical University (2 Moskovskiy Hwy., 634050, Tomsk, Russian Federation, e-mail: vasilyeva.sl@mail.ru).

Nataliya A. Dmitrienko – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages department, Siberian State Medical University (2 Moskovskiy Hwy., 634050, Tomsk, Russia, e-mail: natalia_dmitrienko@gmail.com).

The paper was submitted 24.03.2025

Received after reworking 19.01.2026

Accepted for publication 23.01.2026

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-5

УДК 101.1:316, 323

Оригинальная научная статья

Идеи радикализма и экстремизма в образовательных практиках гуманитарных дисциплин

Н. В. Холонина

Красноярский государственный аграрный университет

Красноярск, Российская Федерация

e-mail: vergaletsnatalia@gmail.com

Аннотация. *Введение.* В статье определяются понятия радикализма, экстремизма, терроризма, их концептуальное соотношение, а также значение для современной образовательной среды. *Постановка задачи.* Основной задачей являются разграничение и сравнительный анализ понятий «радикализм», «экстремизм», «терроризм», а также выяснение вопроса: необходимо ли знакомить студентов с этими идеями с целью профилактического воспитания личности с активной гражданской позицией? И какие гуманитарные дисциплины могут справиться с такой задачей? *Методы и методология исследования.* Концептуальный анализ, анализ документальных источников, описание, сравнение, аналогия. *Результаты.* Проанализированы понятия «экстремизм», «радикализм», «терроризм» согласно трактовкам в законодательных документах РФ, показана несводимость этих понятий друг к другу в силу существенных различий. Термин «радикализм» предполагает лишь теоретическую основу для изменения существующего государственного устройства, тогда как «экстремизм» – разработку способов воплощения радикальной идеи, а «терроризм» – осуществление противоправной деятельности в отношении органов государственной власти. Идеи радикализма и экстремизма непрерывно воспроизводятся в различных сферах социума, именно поэтому так важна разработка профилактических мер и контроль данных идей со стороны государства. Одной из образовательных предупредительных мер является введение новой дисциплины «Основы российской государственности». *Выводы.* Дисциплина «Основы российской государственности», отражающая идеологические настроя государства, имеет все ресурсы для реализации воспитательной стратегии, формирования критического мышления и активной гражданской позиции у молодежи.

Ключевые слова: идеология, основы российской государственности, радикализм, терроризм, экстремизм, цифровизация образования

Для цитирования: Холонина Н. В. Идеи радикализма и экстремизма в образовательных практиках гуманитарных дисциплин // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №4. С. 642–648. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-5>

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-5

Full Article

The ideas of radicalism and extremism in the educational practices of the humanities

Kholonina, N. V.

Krasnoyarsk State Agrarian University

Krasnoyarsk, Russian Federation

e-mail: vergaletsnatalia@gmail.com

Abstract. *Introduction.* The article defines the concepts of radicalism, extremism, terrorism, their conceptual relationship, as well as their importance for the modern educational environment. *Purpose setting.* The main task is to distinguish and compare the concepts of «radicalism», «extremism», «terrorism», as well as to clarify the question – is it necessary to acquaint students with these ideas for the purpose of preventive education of an individual with an active

civic position? And which humanitarian disciplines can cope with such a task? *Methodology and methods of the study.* These are conceptual analysis, analysis of documentary sources, description, comparison, analogy. *Results.* The analysis of the concepts of «extremism», «radicalism», «terrorism» is carried out according to the legislative interpretations of the Russian Federation, and the irreducibility of these concepts to each other is shown due to significant differences. The term «radicalism» implies only a theoretical basis for changing the existing state structure, while «extremism» develops ways to implement a radical idea, and «terrorism» already carries out illegal activities in relation to government bodies. The ideas of radicalism and extremism are constantly reproduced in various spheres of society, which is why it is so important to develop preventive measures and control these ideas by the state. One of the educational preventive measures is the introduction of a new discipline, «Fundamentals of Russian Statehood». *Conclusion.* The discipline «Fundamentals of Russian Statehood», reflecting the ideological sentiments of the state, has all the resources to implement an educational strategy, the formation of critical thinking and an active civic position in young people.

Keywords: ideology, foundations of Russian statehood, radicalism, terrorism, extremism, digitalization of education

Citation: Kholonina, N. V. [The ideas of radicalism and extremism in the educational practices of the humanities]. *Professional education in the modern world*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 642–648. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-5>

Введение. Обсуждение идей радикализма и экстремизма является злободневным для мирового сообщества и современной России. Сегодня интерес к радикальным идеям звучит не только в общественном пространстве, но и образовательной среде, где одной из целей Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ является воспитание обучающихся на основе социокультурных, традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Идеи радикализма и экстремизма могут угрожать не только духовным, нравственным устоям общества, но и государственности страны в целом. Часть радикально настроенных групп состоит из молодых людей в возрасте от 16 до 35 лет. Это обусловлено тем, что данная возрастная группа излишне восприимчива к пропаганде радикальных идей, транслируемых через цифровую среду. Молодежь нередко попадает под влияние крайних взглядов, воплощение которых грозит государству нарушением стабильности.

Стремительное развитие сети Интернет влияет на социальную трансформацию, повышается скорость вовлечения в деструктивные движения. Интернет-платформы, включая социальные сети, могут быть использованы воинствующими экстремистами, террористическими группами и их сторонниками, предоставляя новые возможности для мобилизации, вербовки и общения.

Продвижение радикальных идей в современном обществе возрастает с каждым днем; во многом это связано с тем, что для распространения концепций сегодня необходимо иметь только доступ в глобальную сеть Интернет. В предыдущие времена радикально настроенным гражданам необходимо было сформулировать идею, распространить в определенных кругах, найти свою аудиторию, дискутировать с оппонентами – все эти действия были связаны с рисками потери

свободы и жизни. Сегодня идеи мгновенно распространяются, находят своего последователя, а зачастую и вовсе радикализируются по мере популяризации.

Ряд российских исследователей говорят о возникновении новой формы коммуникации между людьми, которая лежит в основе протестных социальных движений в формате социально-сетевой активности субъектов [1]. Использование информационных технологий в деле продвижения радикальных идей вызывает беспокойство во всех социальных институтах; зачастую сама информация провоцирует результаты, которые трудно было предугадать.

Распространение и воспроизведение радикальных идей, имеющих экстремистскую направленность, нацелено на дестабилизацию жизненного уклада любой страны, в том числе нашей. Поэтому одной из целей преподавания гуманитарных дисциплин сегодня является формирование у молодежи знаний о многообразии, ценностях и мотивах общественных движений.

Постановка задачи. Актуальность теоретического исследования идей экстремизма и радикализма обусловлена современными тенденциями в образовательной среде, где большое значение имеет воспитание патриотично настроенной личности, не допускающей никаких противоправных действий в направлении устоявшейся формы государственности. Отсюда вытекают две основные задачи, которые стоят перед нами в данном исследовании: концептуальное определение понятий «радикализм», «экстремизм» и «терроризм» и их конкретизация в контексте социально-политической динамики общества; ответ на вопрос «Как преподавать идеи радикализма и экстремизма в российских образовательных организациях, чтобы молодежь осознавала всю значимость недопустимости воплощения экстремистских идей?»

Методика и методология исследования.

Основными методами исследования выступают концептуальный анализ, анализ документальных источников, описание, сравнение, аналогия.

Результаты. Большинство исследователей данной темы разграничивают понятия «радикализм» и «экстремизм», но есть и те, кто отождествляет их по смыслу. Понятия «радикализм», «экстремизм» и «терроризм» определяются федеральными законами (Федеральный закон от 06.03.2006 № 35-ФЗ (ред. от 10.07.2023) «О противодействии терроризму»), указами (Указ Президента РФ от 28.12.2024 № 1124 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации»), трактовками из международных документов.

Радикализм (от латинского «radix» – «корень») – это комплекс идей и действий, направленных на наиболее кардинальное, решительное, глубокое («коренное») изменение существующих социальных отношений и политических институтов. Радикал – термин, обозначающий политического субъекта, по идейно-мировоззренческим и политическим соображениям стремящегося к подобным преобразованиям.

В официальных документах, радикализм – это бескомпромиссная приверженность идеологии насилия, характеризующаяся стремлением к решительному и кардинальному изменению основ конституционного строя Российской Федерации, нарушению единства и территориальной целостности Российской Федерации [2]. Известны случаи, когда радикализм принимает более мягкие формы (умеренный радикализм), требуя проведения социальных реформ, и более жесткие формы, направленные на коренное преобразование социальных и политических институтов (политический радикализм). Инструментом решительных перемен могут стать четко разработанная идеология, политическое движение или политическая борьба, но радикализм всегда оставляет место для возможного компромисса и диалога с действующей властью. Общим свойством всех радикальных течений является теоретическая обоснованность идеи изменения существующего порядка. Как только радикальная идея становится призывом к действию, сразу возрастает вероятность ее экстремистской направленности.

Экстремизм (от латинского слова «extremus» – «крайний») обозначает приверженность крайних взглядов и мер, направленных против действующей политики государства и использующих такие меры, как организация общественных беспорядков, гражданское неповиновение. В российском законодательстве экстремизм (экстремистская деятельность) определен Федеральным зако-

ном от 25.07.2002 № 114-ФЗ (ред. от 15.05.2024) «О противодействии экстремистской деятельности» и обозначает деятельность, направленную на изменение основ конституционного строя и (или) нарушения территориальной целостности Российской Федерации; публичное оправдание терроризма; возбуждение социальной, расовой, национальной розни; пропаганду исключительности человека по признаку социального статуса, расы, национальности, конфессии и т.д. [3].

Важно отметить, что все экстремистские материалы становятся таковыми только на основании экспертизы содержания и контекста материала, судебного решения и внесения в специальный федеральный список, который публикуется на сайте Министерства юстиции РФ. Экстремистским материалом может быть признана любая печатная продукция, аудиозаписи, видеозаписи, интернет-ресурсы, символика, лозунги, планы действий, которые пропагандируют идеологию экстремизма. Основная масса таких материалов содержит отсылки к движениям радикального толка в сфере политики и религии. Любое распространение экстремистских материалов незаконно и уголовно наказуемо. Именно поэтому в образовательный процесс должна быть включена работа, разъясняющая опасность вовлечения в радикальные движения.

В мире нет «золотого стандарта» определения экстремизма, потому что динамика социально-политических процессов не позволяет учесть все нюансы развития общества в разных странах, их политические и социальные традиции, а конфликт между ценностями и политическими интересами, а также интересами общественной безопасности не позволяет выработать единый подход, в равной степени удовлетворяющий все страны.

В отличие от понятия «экстремист» понятие «радикал» не несет печати однозначно негативной оценки, поскольку в нем делается акцент на идеях и ценностях, а не на действиях и их последствиях. Стоит отметить, что ряд исследователей отмечает тенденцию сближения этих понятий в правовых документах, где радикализация выступает способом прихода к экстремистской и террористической деятельности [4, с. 154]. Радикализация – это поэтапный и сложный процесс, в ходе которого человек или группа людей принимают радикальную идеологию или убеждения, используя или оправдывая насилие, включая акты терроризма, для достижения определенной политической или идеологической цели.

В формате сравнительного анализа отметим следующие отличительные признаки понятий «экстремизм» и «радикализм»:

1) экстремизм относится к средствам, в то время как радикализм сконцентрирован на цели;

2) политическая сущность радикализма и экстремизма различна;

3) радикализм в самой крайней своей форме может выступать лишь как угроза стабильности режима, ведь он по своему существу – мировоззрение, теория;

4) экстремизм аморфен по своим качествам и выступает открытой угрозой существования государства;

5) понятие «радикализм» является ценностно нейтральным и академичным;

6) понятие «экстремизм» под влиянием злоупотреблений в СМИ и правоохранительной системы все в большей степени является «ярлыком» или «клеймом», в то время как понятие «радикализм» имеет менее широкое употребление.

Крайним вариантом воплощения радикальной идеи является терроризм. Террористическая деятельность всегда связана с противоправными действиями, поскольку механизмом давления на действующие органы власти оказываются насильственные действия, а формой – террористический акт. Терроризм – идеология насилия и практика воздействия на принятие решения органами государственной власти, органами публичной власти федеральных территорий, органами местного самоуправления или международными организациями, связанные с устрашением населения и (или) иными формами противоправных насильственных действий [5].

Идеи радикализма могут проявляться в разных сферах общественной жизни. В политической сфере радикальные идеи воплощаются в теориях национализма, фашизма, расизма, анархизма, консерватизма, сепаратизма, антиглобализма, антилиберализма, марксизма и т.п. Религиозный радикализм проявляется в движениях, связанных с куклами духовных лидеров. И в социальной сфере радикальных движений также огромное множество (молодежные субкультуры, маскулизм, феминизм, экодвижения, пацифизм и т.п.).

Государство использует широкий спектр методов и подходов для предотвращения распространения экстремистских идей с целью укрепления общественной стабильности. К таким методам относятся законодательные меры; образовательные программы, направленные на воспитание толерантности и уважения; информационная политика; социальные программы; работа с молодежными и религиозными организациями; международное сотрудничество.

В России особое значение идеи радикализма приобретают в политической сфере, поскольку определенная часть истории страны связана с коренными преобразованиями общественного устройства. Соответственно особое внимание идеям радикализма и экстремизма необходимо уделять в гуманитарных дисциплинах.

Рассмотрим, какие международные образовательные программы обращаются к теме радикализма. К примеру, социальные науки помогают понять причину возникновения социальных движений; политология рассказывает об идеологических основаниях этих движений; история – о реальных примерах воплощения этих идей; психология – факторах, способствующих радикализации; философия охватывает темы этики, прав человека, морали. Все дисциплины, касающиеся темы прав и обязанностей граждан, международных отношений, национальной истории, затрагивают тему радикализации молодежи.

В разных странах существуют всевозможные программы и курсы, направленные на предотвращение радикализации молодежи. Эти инициативы включают как официальные образовательные программы, так и неформальные проекты. Вот несколько примеров. Великобритания – Prevent Strategy: программа, ориентированная на предотвращение радикализации, включает в себя обучение преподавателей, работу с молодежными организациями и создание учебных материалов об экстремизме и радикальных идеологиях; Curriculum on British Values: школьные курсы, направленные на изучение «британских ценностей» (таких как демократия, верховенство закона, свобода личности, терпимость, уважение к различиям). Франция – Civic Education Programs: французская система образования включает курсы по гражданскому образованию, которые акцентируют внимание на достоинстве человека, свободе, равенстве и солидарности. Германия – Federal Office for the Protection of the Constitution: организация, запускающая различные образовательные проекты, направленные на обучение и распознавание экстремистских идей. Нидерланды – Count the Kicks: программа, направленная на обсуждение ультранациональных и радикальных идей в безопасной среде. Все европейские программы и инициативы ориентированы на обеспечение безопасного образовательного пространства, способствующего развитию критического мышления у молодежи и снижению уязвимости перед радикальными идеями.

В российской образовательной среде с 2023 г. введена новая дисциплина – «Основы российской государственности», которая также способствует профилактике распространения экстремистских идей и течений. Одной из задач дисциплины является формирование гражданской позиции и навыков критического мышления у молодого поколения, для этого необходимо говорить о разных сторонах радикальных течений. Так, в первом разделе «Что такое Россия?» в контексте разговоров о многонациональной стране необходимо разъяснить всю опасность националистических идей,

а в третьем разделе «Мировоззрение и ценности Российской цивилизации» – познакомить обучающихся с традиционными духовно-нравственными ценностями, которые составляют основу государства и общества, с целью исключения пропаганды неолиберальных течений. В пятом разделе «Будущее России: современные вызовы и развитие страны» также можно обратиться к радикальным идеям, ведь многие движения возникают как результат борьбы с существующей системой в сфере экономических, экологических, политических, гендерных отношений.

Выводы. Надо полагать, что четкое разграничение понятий необходимо для того, чтобы в образовательных организациях сохранялась возможность обсуждать данные понятия, одновременно выполняя функцию профилактики экстремистских идей среди молодежи.

После проведенного концептуального анализа можно утверждать, что понятия «экстремизм», «радикализм», «терроризм» имеют существенные различия. Под «радикализмом» мы понимаем лишь теоретическую идею, которая может стать основой для изменения существующего государственного устройства, но только при наличии определенных социальных условий. В лучшем варианте радикальные идеи остаются критикой существующего режима власти, социального устройства, в худшем варианте находят своих последователей и идейных лидеров. Под «экстремизмом» мы понимаем организованную деятельность, направленную на воплощение радикальных идей путем гражданского неповиновения, общественных беспорядков. Под «терроризмом» же следует понимать конкретные насильственные действия, используемые для осуществления давления на органы государственной власти, устрашения населения. Нередко террористические организации находят обоснование для реализации своей противоправной деятельности именно в радикальных идеях или экстремистских движениях. Поскольку идеи радикализма и экстремизма проникают во все сферы социума, необходимо разрабатывать профилактические меры, в том числе и в образовательной среде.

Дисциплина «Основы российской государственности» имеет определенную связь с идеологическими представлениями власти. Идеология играет ключевую роль в развитии любого государства, помогая определить национальную идентичность граждан, стратегии развития (внешнюю политику, экономику, социальную сферу), регулирует общественные отношения, воспитывает идеи гражданственности и патриотизма, а также защищает ценности государства. В частности именно в контексте разговора о традиционных ценностях можно проводить профилактические беседы об угрозе распространения экстремистских идей, которые в конечном счете нарушают общественную стабильность.

Любое обсуждение экстремистских и радикальных идей через исторический контекст (влияние на государство и общество), правовой аспект (законодательная база, регулирующая борьбу с экстремизмом), а также обсуждение социально-политических факторов (анализ причин возникновения экстремизма), этических и моральных аспектов приведет к тому, что студенты будут лучше осознавать угрозы, исходящие от экстремистских движений, и важность сохранения стабильности государственного аппарата. Современная молодежь должна знать, что дестабилизирует общественные институты, какие профилактические меры принимаются государством для предотвращения экстремистской деятельности, а также обсуждать вопросы прав человека, социального взаимопонимания.

Образование играет ключевую роль в формировании «устойчивого иммунитета» к радикальным идеологиям. В условиях глобализации и информационных войн не менее важно воспитывать студентов, способных противостоять манипуляциям и дезинформации, а также готовить молодых людей к активной гражданской позиции через усвоение духовно-нравственных ценностей российского общества. Знания, полученные в результате освоения дисциплины «Основы российской государственности», способствуют развитию критического мышления, что в конечном итоге является основой любой образовательной программы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Новые социальные движения в сетевую эпоху: статьи, интервью, экспертные заключения: монография. – Москва: Изд-во «Русское общество истории и философии наук», 2020. 282 с.
2. Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Указ Президента РФ от 28.12.2024 № 1124. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_495013/ (дата обращения: 01.02.2025).
3. О противодействии экстремистской деятельности [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 25.07.2002 № 114-ФЗ (ред. от 15.05.2024). URL: <https://www.kremlin.ru/acts/bank/18939/> (дата обращения: 16.02.2025).
4. Бизина М. Ю. Сравнительный анализ понятия «радикализм» с правовой и общественной точек зрения в Российской Федерации и странах дальнего зарубежья в новой цифровой реальности // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2021. № 63. С. 153–161.

5. О противодействии терроризму [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 06.03.2006 № 35-ФЗ (последняя редакция). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58840/ (дата обращения: 01.02.2025).
6. Alchemists of Revolution: Terrorism in the Modern World / ed. by R. E. Rubenstein. New York: Basic Books, 1987. 266 p.
7. Cross R., Snow D.A. Radicalism within the Context of Social Movements: Processes and Types // *J. of Strategic Security*. 2012. Vol. 4, no. 4. P. 115–130.
8. Антоновский А. Ю., Бараш Р. Э. Социально-сетевые движения как метафора искусственного интеллекта // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Политология*. 2019. № 50. С. 5–20.
9. Аполосов Д. И. Радикализация как социально-политическое явление // *Национальная безопасность и стратегическое планирование*. 2018. №3/23. С. 16–21.
10. Комплексный план противодействия идеологии терроризма в Российской Федерации на 2024–2028 годы (утв. Президентом РФ 30.12.2023 № Пр-2610): [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_469046/ (дата обращения: 01.02.2025).
11. Мамедалиев З. Г. Противоборство культуры и цивилизации: Хайдеггер, Хабермас, Хантингтон // *Ценности и смыслы*. 2017. №3 (49). С. 48–58.
12. Некрасова Е. В. Молодежный экстремизм и основные направления его профилактики в современном российском обществе // *Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология*. 2012. №3. С. 92–108.
13. Осипов, В. Г. Радикализм, экстремизм и терроризм. К методологии проблематизации // *Социологический альманах*. 2018. №1. С. 51–61.
14. Паин Э. А. Социальная природа экстремизма и терроризма // *Общественные науки и современность*. 2002. №4. С. 113–124.
15. Полтавская Ю. Н. Радикализм и экстремизм в современной России: политические смыслы // *Известия Саратовского университета. Т. 12. Сер. Социология. Политология*. 2012. Вып. 2. С. 104–107.
16. Самойлов С. Ф., Насиров М. Н. К проблеме различения понятий социального и политического радикализма // *Общество: политика, экономика, право*. 2016. №2. С. 13–17.
17. Теории и практики радикализма и экстремизма: сб. статей / под ред. В. А. Тишкова. Москва: ИЭА РАН, 2023. 384 с.
18. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон «О» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.02.2025).
19. Хабермас Ю. Вера и знание // *Будущее человеческой природы*. Москва: Весь мир, 2002. 144 с.
20. Экстремистские материалы [Электронный ресурс] // Сайт Министерства юстиции Российской Федерации. URL: <https://minjust.gov.ru/ru/extremist-materials/?page=1&> (дата обращения: 07.02.2025).

REFERENCES

1. *New Social Movements in the Digital Age: Articles, Interviews, Expert Opinions*: monograph. Moskva: Russkoe obshchestvo istorii i filosofii nauk, 2020, 282 p. (In Russ.)
2. On approval of the Strategy for Countering Extremism in the Russian Federation: Decree of the President of the Russian Federation of December 28, 2024 No. 1124. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_495013/ (accessed 02.01.2025).
3. *On Counteracting Extremist Activity*: Federal Law of July 25, 2002 No. 114-FZ (as amended on May 15, 2024). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/18939/> (accessed 02.16.2025).
4. Bizina M. Yu. Comparative analysis of the concept of «radicalism» from the legal and social points of view in the Russian Federation and foreign countries in the new digital reality. *Bulletin of Tomsk state university. Philosophy. Sociology. Politology*, 2021, no. 63, pp. 153–161. (In Russ.)
5. *On Combating Terrorism*: Federal Law of March 6, 2006 No. 35-FZ (latest revision). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58840/ (accessed 02.01.2025).
6. Alchemists of Revolution: Terrorism in the Modern World. Ed. by R. E. Rubenstein. New York, Basic Books Publ., 1987, 266 p.
7. Cross R., Snow D.A. Radicalism within the Context of Social Movements: Processes and Types. *J. of Strategic Security*, 2012, vol. 4, no. 4, pp. 115–130.
8. Antonovsky A. Yu., Barash R. E. Social network movements as a metaphor of artificial intelligence. *Bulletin of Tomsk state university. Philosophy. Sociology. Politology*, 2019, no. 50, pp. 5–20. (In Russ.)
9. Apollosov D. I. Radicalization as a socio-political phenomenon. *National security and strategic planning*, 2018, no. 3/23, pp. 16–21. (In Russ.)
10. Comprehensive plan for countering the ideology of terrorism in the Russian Federation for 2024–2028 (approved by the President of the Russian Federation on 30.12.2023 No. Pr-2610). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_469046/ (accessed 02.01.2025).

11. Mamedaliev Z. G. Confrontation of Culture and Civilization: Heidegger, Habermas, Huntington. *Values and meanings*, 2017, no. 3 (49), pp. 48–58. (In Russ.)
12. Nekrasova E. V. Youth extremism and the main directions of its prevention in modern Russian society. *Bulletin of Moscow university. Ser. 18. Sociology and politology*, 2012, no. 3, pp. 92–108. (In Russ.)
13. Osipov V. G. Radicalism, Extremism and Terrorism. On the methodology of problematization. *The Sociological Almanac*, 2018, no. 1, pp. 51–61. (In Russ.)
14. Pain Eh. A. The social nature of extremism and terrorism. *Social sciences and modernity*, 2002, no. 4, pp. 113–124. (In Russ.)
15. Poltavskaya Yu. N. Radicalism and extremism in modern Russia: political meanings. *Bulletin of Saratov university. Vol. 12. Ser. Sociology. Politology*, 2012, Issue 2, pp. 104–107. (In Russ.)
16. Samoilov S. F., Nasirov M. N. On the Problem of Distinguishing the Concepts of Social and Political Radicalism. *Society: politics, economics, law*, 2016, no. 2, pp. 13–17. (In Russ.)
17. Theories and practices of radicalism and extremism: collection of articles. Edited by V. A. Tishkov. Moscow, IEHA RAN Publ., 2023, 384 p. (In Russ.)
18. *On Education in the Russian Federation*: Federal Law of December 29, 2012, no. 273-FZ (as amended on 08.08.2024) (as amended and supplemented, intro. effective from 09/01/2024). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 02.02.2025).
19. Habermas Yu. *Faith and knowledge. The future of human nature*. Moscow, Ves' mir Publ., 2002, 144 p. (In Russ.)
20. *Extremist materials*. Website of the Ministry of Justice of the Russian Federation. URL: <https://minjust.gov.ru/ru/extremist-materials/?page=1&> (accessed 02.07.2025).

Информация об авторе

Холонина Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры философии, Красноярский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 660 049, г. Красноярск, пр. Мира, 90, e-mail: vergaletsnatalia@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 18.03.2025

После доработки 08.10.2025

Принята к публикации 10.10.2025

Information about the author

Natalia V. Kholonina – senior lecturer of the department of philosophy, Krasnoyarsk State Agrarian University (90 Mira ave., Krasnoyarsk, 660 049, Russian Federation, e-mail: vergaletsnatalia@gmail.com).

The paper was submitted 18.03.2025

Received after reworking 08.10.2025

Accepted for publication 10.10.2025

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-6
УДК 332.145

Оригинальная научная статья

Молодежное инициативное бюджетирование как инструмент устойчивого развития сельских территорий

Ю. В. Бабина

Новосибирский государственный университет экономики и управления
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: y.v.babina@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Статья представляет собой продолжение исследования, посвященного молодежному инициативному бюджетированию (МИБ), и фокусируется на его потенциале как инструмента устойчивого развития сельских территорий. Актуальность работы обусловлена стратегическими задачами преодоления пространственного неравенства, повышения финансовой доступности и формирования кадрового резерва для сельских районов. *Постановка задачи.* Цель исследования заключается в анализе роли МИБ в преодолении социально-экономических барьеров на селе и выработке механизмов усиления его воздействия. Задачи включали выявление ключевых проблем развития гражданского участия в сельской местности (экономические, институциональные, социокультурные ограничения, кадровый дисбаланс) и поиск путей их решения через интеграцию образовательных ресурсов и инструментов инициативного бюджетирования. *Методика и методология исследования.* Исследование базируется на синтезе компетентностного подхода, принципа человекоцентричности и ориентации на формирование гражданской идентичности. Эмпирическая база сформирована на основе анализа официальных данных Минфина России, НИФИ и Росстата. *Результаты.* Выявлены и систематизированы ключевые проблемы, сдерживающие развитие МИБ на селе, в том числе структурный кадровый дисбаланс и инфраструктурные ограничения. В качестве системного решения предложена модель интеграции образовательных ресурсов, включающая вовлечение студентов в качестве кураторов проектов ШКИБ и создание преемственных образовательных треков. Обоснована эффективность коллаборации СТИБ аграрных вузов и ШКИБ в сельской местности для формирования вертикали гражданского участия. Проанализированы три сценария развития МИБ (инерционный, инновационный, интенсивный) и даны рекомендации для региональной практики, в частности для Новосибирской области. *Выводы.* Сделаны выводы о том, что МИБ является действенным механизмом активизации молодежного участия и устойчивого развития сельских территорий. Практика СТИБ в аграрных вузах готовит кадровый резерв, способный выступать амбассадорами изменений на селе. Интеграция МИБ в образовательный процесс и молодежную политику позволяет трансформировать его из финансового механизма в комплексную воспитательную и образовательную технологию.

Ключевые слова: партисипаторное бюджетирование, инициативное бюджетирование, молодежное инициативное бюджетирование, студенческое инициативное бюджетирование, школьное инициативное бюджетирование, финансовая грамотность, финансовая доступность, устойчивое развитие сельских территорий

Для цитирования: Бабина Ю. В. Молодежное инициативное бюджетирование как инструмент устойчивого развития сельских территорий // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №4. С. 649–660. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-6>

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-6

Full Article

Youth initiative budgeting as a tool for sustainable rural development

Babina, Yu. V.

Novosibirsk State University of Management and Economics
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: y.v.babina@yandex.ru

Abstract. Introduction. The article is a continuation of the research on youth initiative budgeting (IIB), and focuses on its potential as a tool for sustainable rural development. The relevance of the work is determined by the strategic objectives of overcoming spatial inequality, increasing financial accessibility and forming a personnel reserve for rural areas. *Purpose setting.* The purpose of the study is to analyze the role of the IIB in overcoming socio-economic barriers in rural areas and to develop mechanisms to enhance its impact. The tasks included identifying key issues of civic engagement in rural areas (economic, institutional, sociocultural constraints, and personnel imbalance) and finding ways to address them through the integration of educational resources and proactive budgeting tools. *Methodology and methods of the study.* The research is based on the synthesis of a competence-based approach, the principle of human-centricity and orientation towards the formation of civic identity. The empirical base is based on the analysis of official data from the Ministry of Finance of Russia, NIFI and Rosstat. *Results.* The key problems hindering the development of the IIB in rural areas, including structural personnel imbalance and infrastructural constraints, have been identified and systematized. As a system solution, a model for the integration of educational resources is proposed, including the involvement of students as curators of SHKIB projects and the creation of continuous educational tracks. The effectiveness of the collaboration of StIB agricultural universities and SHKIB in rural areas for the formation of a vertical of civic participation is substantiated. Three scenarios of the IIB development (inertial, innovative, and intensive) are analyzed and recommendations are given for regional practice, in particular for the Novosibirsk region. *Conclusion.* It is concluded that the IIB is an effective mechanism for enhancing youth participation and sustainable rural development. StIB practice in agricultural universities prepares a talent pool capable of acting as ambassadors of change in rural areas. The integration of the IIB into the educational process and youth policy makes it possible to transform it from a financial mechanism into a comprehensive educational and educational technology.

Keywords: participatory budgeting, initiative budgeting, youth initiative budgeting, student initiative budgeting, school initiative budgeting, financial literacy, financial literacy, financial accessibility, sustainable rural development

Citation: Babina, Yu. V. [Youth initiative budgeting as a tool for sustainable rural development]. *Professional education in the modern world*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 649–660. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-6>

Введение. В современной практике государственного управления наблюдается устойчивый тренд на интеграцию механизмов молодежного инициативного бюджетирования (МИБ) в систему инструментов повышения эффективности государственной поддержки и реализации региональной молодежной политики. Данные практики, будучи инновационными, пока недостаточно проработаны в организационном плане и правовом поле, что определяет необходимость их комплексного исследования. И научная проработка вопросов ИБ в молодежной среде остается недостаточной, что обусловлено новизной и инновационным характером данной практики.

В рамках исследования представляет интерес методическое пособие «Руководство по реализации студенческого инициативного бюджетирования», разработанное специалистами Центра инициативного бюджетирования (ЦИБ) Научно-исследовательского финансового института (НИФИ) Министерства финансов Российской Федерации [3]. Согласно содержательным положениям данного документа принципиальной специфической характеристикой студенческого (СтИБ), школьного (ШкИБ) инициативного бюджетирования является его системная интеграция в образовательный процесс за счет применения практико-ориентированной технологии инициативного бюджетирования (ИБ).

Анализ потенциальных эффектов внедрения ИБ в молодежной среде позволяет констатировать наличие ряда существенных результатов, среди которых целесообразно выделить:

- формирование и развитие проектной культуры среди молодежи;
- повышение уровня финансовой грамотности обучающихся;
- усиление степени вовлеченности молодежи в социально-образовательную деятельность на территории присутствия;
- оптимизация взаимодействия между педагогическим составом, молодежным сообществом и всеми благополучателями социальных проектов.

По мнению автора, данный механизм ИБ выступает прочной основой, которая в перспективе способствует полноценной социальной реализации молодежи. Положительные эффекты развития МИБ поддерживают практически все исследователи, отмечая главный результат – формирование нового качества проектного управления, развитие новых компетенций, углубление бюджетной и финансовой грамотности участников инициативной проектной деятельности [7]. Таким образом, внедрение МИБ, в том числе в системе отношений с проектами СтИБ и ШкИБ, может стать эффективным инструментом гармонизации отношений между обучающимися и образовательной средой, способствуя трансформации пассивного потребителя образовательных услуг в активного субъекта образовательного процесса.

Многие исследователи ограничиваются конкретными муниципальными практиками студенческих инициативных проектов в рамках ИБ [8; 9]. Другие эксперты признают [10], что на начальном этапе развития СтИБ получает существенно

меньше внимания по сравнению с иными практиками ИБ. Это обусловлено рядом объективных причин:

Проблема межведомственной координации. Разнообразие учредителей вузов на федеральном уровне создает препятствия для унифицированного внедрения СтИБ. Для решения вопроса требуется либо налаживание взаимодействия между ведомствами, либо сосредоточение усилий на работе с одним ключевым учредителем (например, Минобрнауки России), что пока не осуществлено.

Финансовые барьеры. Сложности выделения средств из федерального бюджета образовательным учреждениям (некоммерческим организациям) обусловлены необходимостью проведения государственных закупок. При этом фундаментальным принципом СтИБ остается участие граждан в бюджетном процессе [11]. Важно отметить, что в рамках Послания Президента РФ 2024 г. [12] обозначено увеличение финансирования проектов на основе инициативного бюджетирования на субнациональном уровне. В перспективе это может создать предпосылки для включения вузов в систему федерального финансирования СтИБ-проектов.

Временные ограничения. В отличие от МИБ и ШКИБ, где участники могут дольше пользоваться результатами проектов, в СтИБ срок полезного использования инициатив ограничен периодом обучения студентов, что снижает устойчивость практики. На текущий момент все направления инициативного бюджетирования: муниципальное (МИБ), студенческое (СтИБ) и школьное (ШКИБ) – демонстрируют устойчивую динамику развития. Ежегодно фиксируется рост как числа реализованных инициатив, так и количества регионов, внедряющих собственные модели МИБ.

По результатам анализа структуры проектов в рамках ИБ за 2024 г. демонстрируется выраженная ориентация на событийные форматы деятель-

ности. Систематизируя существующие на сегодняшний день подходы к моделям реализации МИБ в российских регионах, наблюдаем диверсификацию практик регионального управления МИБ, различающихся по степени вовлеченности молодежи в управленческий цикл. Анализ показывает, что спектр участия молодых граждан варьируется от полноправного соуправления до ограниченной экспертной роли.

Приведем типологию моделей МИБ в современной практике.

Самостоятельная модель. Такая модель предполагает наивысший уровень автономности молодежи на всех этапах проектного цикла. Участники самостоятельно осуществляют инициацию и проработку проектных предложений, принимают участие в процедуре голосования и распределении бюджетных средств, а также обеспечивают сопровождение реализации утвержденных инициатив. В качестве примера успешной реализации данной модели можно привести опыт Удмуртской Республики¹.

Интегрированная практика предполагает встраивание МИБ в действующие программы ИБ с сохранением ключевых управленческих функций за органами власти или образовательными организациями. Роль молодежи ограничивается формулированием идей; предоставлением обратной связи. Примеры реализации – Ульяновская область², Тверская область³, Ямало-Ненецкий автономный округ⁴, Республика Саха (Якутия)⁵.

Смешанная модель сочетает элементы самостоятельности молодежи с контролем со стороны региональных институтов с характерными чертами: частичная автономия в разработке проектов, конкурсный отбор инициатив, софинансирование из региональных бюджетов. Примеры реализации: Ханты-Мансийский автономный округ – Югра⁶, Республика Коми⁷.

¹ На основании постановления Правительства Удмуртской Республики от 31.03.2020 г. № 94 «О реализации в Удмуртской Республике проектов молодежного инициативного бюджетирования».

² Постановление Правительства Ульяновской области от 16.05.2024 г. № 12/270 П.

³ Постановление Правительства Тверской области от 26.01.2024 г. № 22 пп «О распределении из областного бюджета Тверской области бюджетам муниципальных образований Тверской области субсидий на реализацию программ по поддержке местных инициатив в Тверской области на 2024 год».

⁴ Постановление Правительства ЯНАО от 21.06.2018 г. № 631 П «О проекте «Бюджетная инициатива граждан ("Уютный Ямал")».

⁵ Постановление Правительства РС (Я) от 15.02.2024 г. № 59 «Об утверждении методики распределения и правил предоставления иных межбюджетных трансфертов из государственного бюджета Республики Саха (Якутия) местным бюджетам на поддержку развития школьного и молодежного инициативного бюджетирования в сфере образования».

⁶ Приказ от 19.03.2024 № 50 «О предоставлении субсидии из бюджета Ханты Мансийского автономного округа – Югры местным бюджетам на реализацию инициативных проектов, признанных победителями регионального конкурса инициативных проектов».

⁷ Постановление Правительства Республики Коми от 14.12.2022 № 628 «Об инициативных проектах в Республике Коми, выдвигаемых для получения финансовой поддержки за счет иных межбюджетных трансфертов из республиканского бюджета Республики Коми».

Вышеприведенная систематизация позволяет выявлять лучшие практики; оценивать эффективность различных моделей; формировать рекомендации по масштабированию успешных подходов в других регионах, а также демонстрирует:

- многообразие подходов к организации МИБ, отражающее специфику регионального управления;
- градацию уровней вовлеченности молодежи – от полноправного партнерства до консультативной роли;
- вариативность правовых механизмов реализации, закрепленных в нормативных актах субъектов РФ.

Постановка задачи. Несмотря на наблюдаемую положительную динамику внедрения практик МИБ, в сельской местности сохраняется ряд существенных ограничивающих факторов. К ним относятся:

- невысокие доходы местного населения;
- нехватка квалифицированных кадров в структурах местного самоуправления;
- недостаточный уровень компетенций для ведения проектной деятельности;
- сниженный уровень доверия к органам власти.

Современные исследования [13] показывают, что инициативное бюджетирование выступает практическим воплощением инклюзивных институтов в сфере муниципального управления, опираясь на выводы лауреатов Нобелевской премии по экономике 2024 г. (Д. Аджемоглу, С. Джонсон, Дж. Робинсон) о ключевой роли таких институтов в долгосрочном социально-экономическом развитии. Механизм инициативного бюджетирования позволяет достичь баланса интересов государства и сельского сообщества через расширение гражданского участия, оптимизацию распределения ресурсов и укрепление местного социального капитала.

Таким образом, внедрение инициативного бюджетирования на сельских территориях способствует формированию публичной парадигмы управления и создает условия для устойчивого саморазвития локальных сообществ на основе партнёрской модели взаимодействия. Особого исследовательского внимания заслуживают возможности сопряжения целевых установок МИБ с иными инициативами, в частности со студенческим (СТИБ) и школьным (ШКИБ) инициативным бюджетированием. Перспективной представляется интеграция этих механизмов в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных школ, организаций СПО и вузов, осуществляющих подготовку специалистов для аграрного сектора. Ключевую роль в повышении финансовой доступности на сельских территориях играет рост финансовой грамотности населения.

Согласно определению Банка России финансовая доступность подразумевает обеспечение всего населения страны и субъектов малого и среднего бизнеса полноценным доступом к базовому спектру финансовых услуг [14]. Согласно Стратегии [2] повышение финансовой грамотности – «результат процесса финансового образования, сочетание осведомленности, знаний, умений и поведенческих моделей, необходимых для принятия успешных финансовых решений и в конечном итоге для достижения финансового благосостояния».

Стратегическая цель государственной политики в этой сфере заключается в формировании на финансовом рынке таких условий и регламентов, которые позволят любому гражданину – независимо от места проживания, уровня доходов или наличия ограничений по здоровью – получать необходимые финансовые услуги [15].

Современный анализ свидетельствует о барьерах развития гражданского участия в сельской местности, наличии ряда системных ограничений, сдерживающих расширение участия широких масс населения в социальных проектах, особенно в сфере управления общественными финансами на сельских территориях. Наиболее остро проблема затрагивает сельскую молодежь, чье вовлечение в процессы местного развития остается на низком уровне. Согласно экспертным оценкам [16] ключевыми факторами, детерминирующими низкую социальную активность сельского населения в бюджетном процессе, выступают:

1. Экономические ограничения:

- низкий уровень доходов сельского населения;
- хроническая ограниченность финансовых ресурсов местных бюджетов.

2. Институциональные дефициты:

- нехватка квалифицированных кадров в органах местного самоуправления;
- недостаточная компетентность муниципальных служащих в области проектной деятельности.

3. Социокультурные барьеры:

- сниженный уровень доверия населения к органам местного самоуправления;
- слабая авторитетность муниципальных институтов в глазах жителей.

Проведенный анализ статистики, представленный автором в предыдущей статье издания, выявляет системную проблему *кадрового дисбаланса* в инфраструктуре сопровождения инициативного бюджетирования (ИБ): кроме крайне ограниченного консультационного сопровождения наблюдается значительная межрегиональная дифференциация в обеспеченности кадрами (от 1 до 106 специалистов в зависимости от региона). Корневая причина сложившейся ситуации заключается в несоответствии темпов роста проектного массива и развития сопровождающей инфраструктуры.

Данные мониторинга также выявляют существенные пробелы в организации сопровождения практик ИБ на операционном уровне. В 192 практиках полностью отсутствует административное сопровождение, а в 129 практиках администрирование осуществляется единственным специалистом. При этом консультационное сопровождение реализуется лишь в 62 практиках, что подчеркивает ограниченность экспертного участия в процессе.

Анализ региональной дифференциации в сфере кадрового обеспечения выявляет существенные различия в численности консультантов ИБ. Диапазон варьируется от минимального показателя в 1 специалиста (как, например, в Нефтеюганске и Ханты-Мансийском автономном округе) до максимального значения в 106 человек – такой штат задействован в рамках петербургской практики «Твой бюджет в школах». В большинстве субъектов России, где реализуется консультационная поддержка, сложилась типовая модель: на одну практику приходится от 3 до 5 консультантов. Однако отдельные проектные центры демонстрируют отклонения от этого стандарта: в городе Спасск-Дальний (в рамках муниципальной практики) сопровождение обеспечивают 16 специалистов; в Свердловской области (в рамках региональной практики) задействовано 41 консультант.

Важно отметить, что реальная нагрузка на консультантов нередко превышает формальные показатели. Это обусловлено тем, что проектные центры, как правило, курируют одновременно несколько практик, распределяя имеющиеся кадровые ресурсы между различными инициативами.

Методика и методология исследования. В основу методологии исследования легли общенаучные и общепсихологические методы анализа социальных систем. В работе применены диалектический, формально-логический и статистический методы, а также общественно-формационный метод как часть общепсихологического инструментария. Методическая составляющая исследования выстроена на синтезе трех принципиальных позиций: компетентностного подхода, установки на человекоцентричность в образовательной системе и нацеленности на формирование гражданской идентичности в рамках молодежной политики. Эмпирическая база исследования сформирована на основе официальных материалов, в частности, использованы отчеты Центра инициативного бюджетирования (ЦИБ) Научно-исследовательского финансового института (НИФИ), данные Министерства финансов Российской Федерации, а также сведения, предоставленные Федеральной службой государственной статистики.

Результаты. Результаты исследования подтверждают, что молодежное инициативное бюд-

жетирование (МИБ) выступает действенным механизмом, способствующим росту финансовой доступности и формированию благоприятных предпосылок для развития молодежных сообществ. Для реализации данных целей применяется комплекс методов и инструментов, традиционно характерных для практик инициативного бюджетирования. Среди них – проведение опросов и анкетирования среди населения, организация публичных слушаний и дискуссий по проектным инициативам, а также разработка специализированных интернет-платформ, позволяющих гражданам голосовать и обсуждать выдвигаемые предложения.

Особую значимость механизм ИБ приобретает при анализе его влияния на развитие сельских территорий. Данный инструмент дает местным жителям реальную возможность участвовать в принятии решений о расходовании бюджетных средств на уровне муниципалитета, что позволяет максимально учитывать специфику интересов и насущных потребностей населения конкретного района. В результате удается стимулировать развитие местной инфраструктуры, содействовать созданию новых рабочих мест, повышать качество жизни и эффективнее удовлетворять запросы сельских жителей.

Автор подчеркивает, что повышение уровня финансовой культуры сельской молодежи, которая в перспективе станет активным участником проектов инициативного бюджетирования, способно решить ряд важных задач. Во-первых, вовлечение сельских жителей в систему общественных финансов, включая формирование предложений и участие в принятии бюджетных решений, способствует росту их финансовой грамотности. Это не только ведет к более рациональному использованию бюджетных средств, но и формирует спрос на финансовые услуги, расширяя тем самым возможности повышения финансовой доступности для всех участников процесса. Во-вторых, учет мнений и инициатив местных жителей укрепляет доверие между населением, органами местного самоуправления и региональной властью, повышая авторитет последних. В-третьих, сельская молодежь, перенимая опыт СтиБ и активно участвуя в обсуждении локальных проблем, выступает своего рода амбасадором развития. Погружаясь в детальный анализ актуальных вопросов, молодые люди не только глубже осмысливают суть проблем, но и вовлекают всё большее число односельчан в поиск и разработку возможных путей их решения.

Кроме того, автор видит уникальные перспективы коллаборации проектов студенческого и школьного инициативного бюджетирования в сельской местности. При устойчивом увеличении числа реализуемых проектов ИБ наблю-

дается стагнация в подготовке и распределении кадровых ресурсов, обеспечивающих их методическую, консультационную и информационную поддержку. Автор предлагает как перспективное решение – *интеграцию образовательных ресурсов в систему сопровождения ИБ*.

В качестве системного решения обозначенной проблемы целесообразно рассмотреть вовлечение обучающихся в организационную надстройку проектов ИБ через:

- подключение студентов СПО и вузов в качестве кураторов и тьюторов к проектам школьного инициативного бюджетирования (ШКИБ);
- создание преемственных образовательных треков, объединяющих ШКИБ, СтИБ и практику ИБ на муниципальном уровне;
- формирование кадрового резерва из числа студентов, участвующих в проектах СтИБ, для последующего сопровождения практик ИБ в регионах.

Синергетический эффект взаимодействия в контексте устойчивого развития сельских территорий приобретает особую значимость как выстраивание преемственных связей между различными уровнями инициативного бюджетирования. Автор полагает, что коллаборация проектов СтИБ аграрных вузов с инициативами ШКИБ в сельской местности обладает существенным потенциалом для системного решения локальных проблем.

Таким образом, вовлечение обучающихся в качестве кураторов и тьюторов представляется перспективным механизмом преодоления кадрового дисбаланса в системе сопровождения проектов ИБ. Однако решение кадровых вопросов – лишь один из элементов комплексного развития сельских территорий, не менее значимой остается проблема *ограниченной финансовой доступности* для сельского населения, напрямую влияющая на качество жизни и потенциал местного развития. Анализ текущего состояния финансовой доступности в Российской Федерации позволяет в целом констатировать удовлетворительные показатели на общестрановом уровне. Вместе с тем сохраняется острота проблемы, связанной с недостаточно высоким уровнем финансовой доступности, которая по-прежнему остается одним из ключевых вопросов финансовой сферы и развития цифровизации сельских территорий. Подразумеваются, в первую очередь, следующие категории территорий: удаленные районы, малонаселенные пункты, труднодоступные местности.

В данных локациях зачастую отсутствует возможность организации постоянного банковского обслуживания, что существенно ограничивает доступ населения к базовым финансовым услугам и препятствует устойчивому социально-экономическому развитию сельских территорий. Таким образом, интеграция механизмов инициативно-

го бюджетирования в образовательный процесс и системы молодежной политики может стать эффективным инструментом преодоления существующих барьеров.

Повышение уровня финансовой культуры сельской молодежи, в том числе через участие в практике СтИБ, открывает существенные возможности для активизации социально-экономического развития сельских территорий [18]. Этот процесс не ограничивается решением сугубо прикладных задач, таких как развитие гражданской активности и формирование проектного мышления. Он приобретает весомое образовательное значение, поскольку способствует системному росту финансовой грамотности местного населения. В этой связи существенно возрастает воспитательная функция современной высшей школы [19], особенно в контексте подготовки кадров для аграрного сектора.

Указанная тенденция находит прямое отражение в стратегических документах отраслевого развития. В рамках стратегического планирования развития аграрного сектора особое значение приобретает утвержденная в 2018 г. Министерством сельского хозяйства РФ Стратегия развития аграрного образования до 2030 г. В документе аграрное образование трактуется не только как система формирования профессиональных компетенций в области производства, хранения и переработки агропродовольственной продукции, но и как механизм развития навыков, необходимых для обеспечения устойчивого развития сельских территорий посредством оказания соответствующих услуг и выполнения профильных работ.

Институциональная база данного направления укрепляется за счет преобразований в системе управления образованием и наукой. В соответствии с курсом Правительства РФ осуществляется передача аграрных вузов и научно-исследовательских институтов в ведение профильных ведомств. Такая реорганизация способствует более тесной интеграции Министерства науки и высшего образования и Министерства сельского хозяйства России как в научной деятельности, так и сфере высшего образования.

Значимым шагом в формировании финансовой культуры стало утверждение в 2022 г. Минфином России «Концепции повышения финансовой и бюджетной грамотности населения посредством реализации практик инициативного бюджетирования». В этом документе к традиционным мероприятиям по развитию финансовой грамотности добавлен практический компонент – инструменты инициативного бюджетирования. Концепция ставит перед собой ряд задач:

- разработка направлений деятельности, способствующих росту финансовой и бюджетной

грамотности участников практик инициативного бюджетирования;

- повышение эффективности инициативного бюджетирования за счёт роста компетентности его участников;

- создание моделей обучения основам финансовой и бюджетной грамотности в рамках реализации практик ИБ.

В Стратегии устойчивого развития сельских территорий Российской Федерации до 2030 г. особо выделяется задача повышения доступности банковских услуг в сельской местности. Наряду с этим стратегическим приоритетом обозначено повышение финансовой грамотности сельского населения. Для ее достижения предусмотрен комплекс мероприятий, ориентированных на различные возрастные и социальные группы [17].

До 2024 г., предшествовавшего запуску студенческого инициативного бюджетирования (СТИБ), эволюция школьного и молодежного инициативного бюджетирования (ИБ) привела к формированию определенной модели молодежного инициативного бюджетирования (МИБ), в рамках которой ключевая роль инициаторов и исполнителей проектных решений была сосредоточена в руках муниципальных органов власти. В данной конфигурации молодежь вовлекалась в решение разнообразных проблем локального характера на территории своего проживания, однако степень ее реального участия имела существенные ограничения.

В рамках так называемой «муниципальной» модели школьники включались в процесс совершенствования школьной инфраструктуры посредством взаимодействия с финансовыми подразделениями местных органов власти, отвечающими за выделение бюджетных средств и регламентацию конкурсных процедур. При этом механизм конкурсного отбора демонстрировал двухуровневую структуру: на первом уровне школьники конкурировали в сфере генерации идей, на втором педагогические работники и руководители образовательных организаций боролись за право реализации проектов посредством корректного оформления проектно-сметной документации. Существенным ограничением здесь выступала недоступность требований к оформлению документации для самостоятельного исполнения учащимися, что существенно снижало реальный потенциал ИБ. В результате заявленная цель преодоления отчужденности школьников от процесса преобразования образовательной среды не достигалась в полной мере, поскольку подлинная вовлеченность и соучастие оставались ограниченными.

Альтернативный подход был разработан Центром инициативного бюджетирования (ЦИБ) НИФИ Минфина России. Его концептуальной основой стала педагогизация процесса вовлече-

ния учащихся в механизмы принятия управленческих решений, касающихся распределения части бюджетных средств, направляемых на реализацию инициатив школьного сообщества по совершенствованию образовательного пространства. В рамках данной модели ШКИБ и СТИБ интегрируются в воспитательную программу образовательной организации, что позволяет обеспечить системность и преемственность в формировании у обучающихся навыков гражданской активности и финансовой грамотности.

Таким образом, МИБ концептуализируется как социально ответственный процесс, нацеленный на формирование финансовой культуры молодого поколения. Интеграция в образовательный процесс специализированных курсов по проектной деятельности и финансовой грамотности создает необходимую когнитивную базу для осмысления механизмов ИБ. Параллельно участие в СТИБ обеспечивает синтез теоретического знания с практической деятельностью, что способствует повышению качества образования за счет усиления его прикладной направленности.

Таким образом, МИБ предстает как комплексный механизм, интегрирующий образовательные, социальные и экономические аспекты развития как отдельных индивидов, так и территориальных сообществ. Для имплементации МИБ на различных уровнях управления представляется целесообразным реализовать комплекс взаимосвязанных мер.

В первую очередь требуется институционализация практики через разработку и принятие соответствующих нормативных документов на федеральном уровне, в частности в рамках компетенции Министерства просвещения. Параллельно целесообразно организовать пилотные площадки по ШКИБ и МИБ в отдельных регионах, что позволит апробировать и адаптировать модель к локальным условиям.

Существенное значение имеет создание специализированного информационного портала, выполняющего три ключевые функции:

- информирование заинтересованных сторон о механизмах и возможностях ИБ;
- систематизация и обобщение накопленного практического опыта;
- популяризация идей школьного и молодежного бюджетирования среди целевой аудитории.

Анализ текущего состояния финансового обеспечения показывает, что распространение ШКИБ и МИБ осуществляется преимущественно за счет поддержки со стороны финансовых органов исполнительной власти и муниципальных структур. При этом крайне редко наблюдается привлечение бюджетных средств, выделенных непосредственно на образовательные нужды, что существенно ограничивает возможности масштабирования практики в различных регионах страны.

Кадровый аспект развития ИБ требует особого внимания. На современном этапе реализация программ школьного и молодежного инициативного бюджетирования невозможна без наличия квалифицированных специалистов, обладающих глубоким пониманием содержания и потенциала ИБ, педагогическими компетенциями с навыками проектной работы.

Оптимальной формой организации работы представляется формирование междисциплинарных команд, включающих представителей администрации образовательных организаций, педагогический состав и волонтерское сообщество. Такой подход обеспечивает синергетический эффект от объединения профессиональных компетенций и ресурсов различных участников образовательного процесса.

В контексте возможных сценариев развития ИБ особый интерес представляет *«инерционный сценарий»*, при котором субъекты Российской Федерации, муниципальные образования и образовательные организации обладают автономией в принятии решений. В рамках данного подхода каждое учреждение самостоятельно определяет целесообразность внедрения ШКИБ и МИБ, а также выбирает оптимальную модель реализации с учётом локальных условий и ресурсных возможностей.

Для реализации *«инновационного сценария»* необходим комплекс системных мер, предполагающий разработку и нормативное закрепление соответствующих правовых актов на федеральном уровне при координации Министерства просвещения РФ; интеграцию модели ШКИБ в качестве инновационного компонента воспитательной работы и организацию системы непрерывного профессионального развития педкадров. Такой многоаспектный подход позволит не только институционально закрепить механизмы ШКИБ и МИБ в образовательной политике, но и обеспечить их устойчивое развитие за счет формирования единой нормативной базы; включения инициатив в стратегические документы развития образования; повышения компетентности специалистов; расширения партнерской сети с институтами гражданского общества. В результате создастся институциональная среда, способствующая масштабированию инновационных практик ИБ и усилению их воспитательного потенциала в работе с подрастающим поколением.

Реализация *«интенсивного сценария»* предполагает выделение в ряде опорных (базовых) субъектов Российской Федерации специализированных площадок для развёртывания ШКИБ и МИБ. Эти площадки призваны сыграть роль опорных центров – «флагманов», которые не просто апробируют инновационные модели и методики, но и обеспечивают их последующее распростра-

нение среди остальных регионов. Отрабатываются передовые механизмы вовлечения учащихся в процессы бюджетного планирования; тестируются адаптированные к локальным условиям регламенты и процедуры; накапливается эмпирический материал о социально-педагогических эффектах инициатив – такие площадки становятся ключевыми узлами «диффузии» инноваций. Итоговым результатом становится выстраивание многоуровневой инфраструктуры, где опорные субъекты выступают катализаторами изменений, обеспечивая преемственность между пилотной апробацией и массовым внедрением механизмов школьного и молодежного инициативного бюджетирования на общероссийском уровне.

Выводы. Современные стратегические приоритеты устойчивого развития сельских территорий и расширения финансовой доступности обуславливают необходимость создания целостной экосистемы на основе интеграции ресурсов образовательных учреждений и институтов молодежной политики. В этом контексте особую актуальность приобретает партисипаторное (инициативное) бюджетирование – инновационный механизм общественных финансов, предполагающий вовлечение молодежи и всех других граждан в бюджетный процесс. Данный инструмент демонстрирует значительный потенциал для активизации молодежного участия, в том числе в сельской местности, в обсуждении и принятии решений по вопросам местного значения.

Для сельских районов МИБ представляет особую ценность. Во-первых, он способствует повышению финансовой доступности, которая, по определению Банка России, остается низкой в удаленных и малонаселенных районах. Во-вторых, вовлечение сельской молодежи в бюджетный процесс через практику СТИБ в аграрных вузах (например, в Новосибирском ГАУ) готовит будущих специалистов к активному участию в программах комплексного развития села. Выпускники, обладающие проектными компетенциями и опытом гражданского участия, становятся амбассадорами изменений на своих территориях.

Анализ выявил ключевые проблемы:

- инфраструктурные: стагнация числа проектных центров (в 2024 г. – 30 региональных и 17 муниципальных) и диспропорция между числом консультантов (574 чел.) и сотрудников органов власти (1 772 чел.), что свидетельствует о дефиците квалифицированного сопровождения;
- кадровые: нехватка подготовленных специалистов, владеющих технологиями МИБ для работы с молодежью;
- финансовые: ограниченность и несистемность финансирования, особенно для ШКИБ;
- методические: необходимость разработки адаптированных образовательных программ и методических материалов.

На основе исследования предложены три сценария развития МИБ:

- инерционный: развитие силами регионов и муниципалитетов с акцентом на повышение узнаваемости модели НИФИ и массовое обучение педагогов;
- инновационный: подразумевает принятие федеральных нормативных актов, системное бюджетное финансирование и интеграцию МИБ в государственные программы развития образования;
- интенсивный: создание «флагманских» площадок МИБ в опорных регионах с последующим тиражированием их опыта.

Для регионального развития проектов МИБ как инструмента социально-экономического развития территорий и для Новосибирской области в частности рекомендовано:

- создать единый координационный проектный офис для сопровождения практик МИБ;
- интегрировать мероприятия МИБ в заявки на федеральные программы («Регион для молодых»);
- усилить взаимодействие между вузами, органами власти и бизнес-сообществом для реализации синергетического эффекта, в том числе через платформу «Интеллектуальная биржа» НГУЭУ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стратегия реализации молодежной политики в Российской Федерации до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 17.08.2024 №2233-р (ред. от 08.05.2025)). URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/28d/hyihn9b0mm2iafi1yfokx52xyn3us4ky.pdf> (дата обращения: 22.10.2025).
2. Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 24.10.2023 № 2958-р). URL: <http://static.government.ru/media/files/FJj6iZ8geL94xUACfr2s32ZQoUgqP7fd.pdf> (дата обращения: 22.10.2025).
3. Руководство по реализации студенческого инициативного бюджетирования / под общ. ред. В. В. Вагина; НИФИ Минфина России. Киров: О-Краткое, 2024. 64 с.
4. Бабина Ю. В. Надпрофессиональные компетенции: операционализация понятия в контексте парадигмы современного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №3. С. 528–538.
5. Бабина Ю. В. Культура саморазвития в контексте гражданской идентичности молодежи // Социальные практики и управление: проблемное поле социологии: материалы VI Сибирского социологического форума с международным участием, Новосибирск, 27 октября 2023 г. Новосибирск: Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», 2023. С. 159–163.
6. Бабина Ю. В. Студенческое инициативное бюджетирование в контексте повышения финансовой доступности // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14, №4. С. 633–646.
7. Морунцова Г. В., Гагаева М. В. Становление студенческого инициативного бюджетирования в вузах России // Банковское дело. 2024. №1. С. 44–49.
8. Неделько К. В. Студенческое инициативное бюджетирование: механизм реализации и современная практика // Актуальные проблемы управления, экономики и подготовки современных кадров: материалы XXVI Национальной научной конференции (с международным участием), Таганрог, 25–26 апреля 2025 г. Таганрог: Таганрогский институт управления и экономики, 2025. С. 343–347.
9. Юанова А. А., Усманова А. С. Студенческое инициативное бюджетирование в Российской Федерации // 10 лет инициативного бюджетирования в России: опыт Саратовской области: сборник научных трудов, Саратов, 05 декабря 2024 г. Саратов: Саратовский государственный технический университет имени Ю. А. Гагарина, 2024. С. 30–33.
10. Федосов В. А. Перспективы развития студенческого инициативного бюджетирования в России // Новые финансовые решения в условиях перехода России к модели экономики предложения: монография. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2024. С. 165–169.
11. Шатохин Д. А. О значении студенческого инициативного бюджетирования в системе образования, воспитания, молодежной политики Нормативные основы запуска моделей инициативного бюджетирования: материалы НИФИ Минфина России. URL: <https://app-dev.xn--80apaohbc3aw9e.xn--p1ai/storage/64810/satoxin-110924.pdf> (дата обращения: 15.09.2025).
12. Перечень поручений по реализации Послания Президента Федеральному Собранию, состоявшегося 29 февраля 2024 года, от 30 марта 2024 г. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/73759> (дата обращения: 15.09.2025).
13. Смотрицкая И. И., Черных С. И. Публичное управление и инклюзивные институты // Мир перемен. 2025. №1. С. 158–171.
14. Фадейкина Н. В., Бабина Ю. В. О вопросах обеспечения финансовой доступности: теоретические, нормативно-правовые и практические аспекты // Экономические и гуманитарные науки. 2024. №8 (391). С. 42–57.
15. Финансовая доступность / Официальный сайт Банка России. URL: https://cbr.ru/develop/development_affor/ (дата обращения: 15.06.2024).

16. Кетова Л. П. Провал идеи превращения сельских жителей в участников реализации комплексной программы развития сельских территорий // *Право и государство: теория и практика*. 2023. № 12 (228). С. 290–294.
17. Стратегия устойчивого развития сельских территорий Российской Федерации на период до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 02 февраля 2015 г. № 151-р) URL: <https://mcs.gov.ru/upload/iblock/b8d/b8d191bd05d8b4ca208620b726246ede.pdf> (дата обращения: 22.10.2025).
18. Бабин В. Н., Бабина Ю. В., Шибeko А. Э. Качество аграрного образования в свете компетентностной парадигмы развития высшей школы // *Техническое обеспечение инновационных технологий в сельском хозяйстве: сборник научных статей Международной научно-практической конференции*, Минск, 26–27 ноября 2020 г. Минск: Белорусский государственный аграрный технический университет, 2020. С. 553–561.
19. Сафронова Е. С. Особенности практической реализации инициативного бюджетирования в Российской Федерации // *Дискуссия*. 2024. № 3 (124). С. 91–98.
20. Фадейкина Н. В., Морозова О. В. Инициативное бюджетирование в системе общественных финансов: учеб. пособие. Новосибирск, 2021. 207 с.
21. Петухова М. С., Черных С. И. Трансформация структуры человеческого капитала в условиях перехода к экономике технологий в агропромышленном комплексе: философский анализ // *Профессиональное образование в современном мире*. 2025. Т. 15, № 3. С. 443–451.
22. Методические рекомендации по подготовке и реализации практик инициативного бюджетирования в Российской Федерации (в ред. от 05.12.2023) // СПС КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372984/ (дата обращения: 26.03.2025).
23. 72 вопроса об инициативном бюджетировании / В. В. Вагин, И. А. Кугуелова, М. В. Кураколов, В. А. Паксикваткина, И. В. Петрова, Э. А. Титов, Н. М. Филиппова, Н. А. Шаповалова, Д. А. Шатохин. Москва, 2023. 117 с.
24. Доклад о лучших практиках развития инициативного бюджетирования в субъектах Российской Федерации и муниципальных образованиях / Минфин России. Москва. 2023 URL: https://minfin.gov.ru/common/upload/library/2023/09/main/0609_Doklad_2023_.pdf (дата обращения: 15.09.2025).
25. Доклад о лучших практиках развития инициативного бюджетирования в субъектах Российской Федерации и муниципальных образованиях. 2024 // Министерство финансов РФ: официальный сайт. URL: https://minfin.gov.ru/common/upload/library/2024/09/main/Doklad_IB_2024_web.pdf (дата обращения: 26.10.2025).
26. Портал «Мои финансы». URL: <https://моифинансы.рф/?ysclid=mla2h9hw55583802837> (дата обращения: 15.09.2025).

REFERENCES

1. *Strategy for the implementation of youth Policy in the Russian Federation until 2030* (approved by Decree of the Government of the Russian Federation dated 08/17/2024 No. 2233-r (as amended on 05/08/2025)). URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/28d/hyihn9b0mm2iaf1yfokx52xyn3us4ky.pdf> (accessed 10.22.2025). (In Russ.)
2. Strategy for improving financial literacy and the formation of financial culture until 2030 (approved by Decree of the Government of the Russian Federation dated October 24, 2023, No. 2958-r). URL: <http://static.government.ru/media/files/FJj6iZ8geL94xUACfr2s32ZQoUgqP7fd.pdf> (accessed 10.22.2025). (In Russ.)
3. *Guidelines for the implementation of student initiative budgeting*. Under the general editorship of V. V. Vagin; NIFI of the Ministry of Finance of Russia. Kirov, O-Brief Publ., 2024, 64 p. (In Russ.)
4. Babina Yu. V. Supra-professional competencies: operationalization of the concept in the context of the paradigm of modern education. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 3, pp. 528–538. (In Russ.)
5. Babina Yu. V. Culture of self-development in the context of youth civic identity. *Social practices and management: a problematic field of sociology*: Proceedings of the VI Siberian Sociological Forum with international participation, Novosibirsk, October 27, 2023. Novosibirsk, Novosibirsk State University of Economics and Management «NINH», 2023, pp. 159–163. (In Russ.)
6. Babina Yu. V. Student initiative budgeting in the context of increasing financial accessibility. *Professional education in the modern world*, 2024, vol. 14, no. 4, pp. 633–646. (In Russ.)
7. Morunova G. V., Gageeva M. V. The formation of student initiative budgeting in Russian universities. *Banking*. 2024, no. 1, pp. 44–49. (In Russ.)
8. Nedelko K. V. Student initiative budgeting: implementation mechanism and modern practice. *Actual problems of management, economics and modern personnel training*: Proceedings of the XXVI National Scientific Conference (with international participation), Taganrog, April 25–26, 2025. Taganrog, Taganrog Institute of Management and Economics, 2025, pp. 343–347. (In Russ.)
9. Yuanova A. A., Usmanova A. S. Student initiative budgeting in the Russian Federation. *10 years of initiative budgeting in Russia: The experience of the Saratov region*: a collection of scientific papers, Saratov, December 05, 2024. Saratov, Saratov State Technical University named after Yuri Gagarin, 2024, pp. 30–33. (In Russ.)

10. Fedosov V.A. Prospects for the development of student initiative budgeting in Russia. *New financial solutions in the context of Russia's transition to a supply-side economy model*: monograph. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University of Economics, 2024, pp. 165–169. (In Russ.)
11. Shatokhin D.A. *On the importance of student initiative budgeting in the system of education, upbringing, and youth policy, the regulatory framework for launching models of initiative budgeting: materials of the NIFI of the Ministry of Finance of Russia*. URL: <https://app-dev.xn--80apaohbc3aw9e.xn--p1ai/storage/64810/satoxin-110924.pdf> (accessed 09.15.2025). (In Russ.)
12. *List of instructions for the implementation of the President's Address to the Federal Assembly*, held on February 29, 2024, dated March 30, 2024. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/73759> (accessed 09.15.2025). (In Russ.)
13. Smotritskaya I.I., Chernykh S.I. Public administration and inclusive institutions. *The world of change*, 2025, no. 1, pp. 158–171. (In Russ.)
14. Fadeikina N.V., Babina Yu. V. On issues of financial accessibility: theoretical, regulatory and practical aspects. *Economic and humanitarian sciences*, 2024, no. 8 (391), pp. 42–57.
15. *Financial accessibility*. Official website of the Bank of Russia. URL: https://cbr.ru/develop/development_affor/ (accessed 06.15.2024). (In Russ.)
16. Ketova L.P. The failure of the idea of turning rural residents into participants in the implementation of a comprehensive rural development program. *Law and the State: theory and practice*, 2023, no. 12 (228), pp. 290–294. (In Russ.)
17. Strategy for the Sustainable Development of rural areas of the Russian Federation for the period up to 2030 (approved by Decree of the Government of the Russian Federation dated February 02, 2015 No. 151-r). URL: <https://mcx.gov.ru/upload/iblock/b8d/b8d191bd05d8b4ca208620b726246ede.pdf> (accessed 10.22.2025). (In Russ.)
18. Babin V.N., Babina Yu. V., Shibeko A. E. The quality of agricultural education in the light of the competence paradigm of higher school development. Technical support of innovative technologies in agriculture: Collection of scientific articles of the International Scientific and Practical Conference, Minsk, November 26–27, 2020. Minsk, Belarusian State Agrarian Technical University, 2020, pp. 553–561. (In Russ.)
19. Safronova E. S. Features of the practical implementation of initiative budgeting in the Russian Federation. *Discussion*, 2024, no. 3 (124), pp. 91–98. (In Russ.)
20. Fadeikina N.V., Morozova O. V. *Proactive budgeting in the system of public finance*: textbook manual. Novosibirsk, 2021, 207 p. (In Russ.)
21. Petuchova M. S., Chernykh S.I. Transformation of the human capital structure in the context of transition to the technology economy in the agro-industrial complex: a philosophical analysis. Professional education in the modern world, 2025, vol. 15, no. 3, pp. 443–451. (In Russ.)
22. *Methodological recommendations for the preparation and implementation of proactive budgeting practices in the Russian Federation* (as amended by dated 05.12.2023). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372984/ (accessed 03.26.2025). (In Russ.)
23. *72 questions about initiative budgeting*. V.V. Vagin, I.A. Kuguelova, M.V. Kurakolov, V.A. Paksivatkina, I. V. Petrova, E.A. Titov, N.M. Filippova, N.A. Shapovalova, D.A. Shatokhin. Scientific Research Financial Institute of the Ministry of Finance of the Russian Federation. Moscow, 2023, 117 p. (In Russ.)
24. *Report on the best practices in the development of initiative budgeting in the subjects of the Russian Federation and municipalities*. Ministry of Finance of Russia. Moscow, 2023 URL: https://minfin.gov.ru/common/upload/library/2023/09/main/0609_Doklad_2023_.pdf (accessed 09.15.2025). (In Russ.)
25. *Report on the best practices in the development of initiative budgeting in the subjects of the Russian Federation and municipalities*. 2024. Ministry of Finance of the Russian Federation: official website. URL: https://minfin.gov.ru/common/upload/library/2024/09/main/Doklad_IB_2024_web.pdf (accessed 10.26.2025). (In Russ.)
26. *My Finance portal*. URL: <https://моифинансы.Russian Federation/?ysclid=m1a2h9hw55583802837> (accessed 09.15.2025). (In Russ.)

Информация об авторе

Бабина Юлия Васильевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры маркетинга, рекламы и связи с общественностью, Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ» (Российская Федерация, г. Новосибирск, ул. Каменская, 56, e-mail: y.v.babina@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 30.11.2025

После доработки 29.01.2026

Принята к публикации 30.01.2026

Information about the author

Yulia V. Babina – candidate of economical sciences, associate professor of the department of marketing, advertising and public relations, Novosibirsk State University of Economics and Management (56 Kamenskaya str., Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: y.v.babina@yandex.ru).

The paper was submitted 30.11.2025

Received after reworking 29.01.2026

Accepted for publication 30.01.2026

II ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-7
УДК 159.923.2

Оригинальная научная статья

Профессиональное наставничество: цель, задачи, функции

О. Ю. Шिताкова

*Новосибирский государственный аграрный университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: Ch1989@yandex.ru*

А. Ю. Гуськов

*Новосибирский государственный аграрный университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: alexguskov1@vk.com*

Ю. А. Гуськов

*Новосибирский государственный аграрный университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: iinsau@yandex.ru*

Т. В. Сидорина

*Новосибирский государственный аграрный университет,
Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: sidorinata@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Актуальность статьи обусловлена проблемой функционирования профессиональных наставников в университетах России. *Постановка задачи.* Цель исследования состоит в обобщении нормативно-правовой информации о наставничестве в отечественных и зарубежных университетах. В статье раскрываются различные точки зрения на профессиональное наставничество как универсальный механизм обеспечения профессиональной социализации индивида. Представлена технология организации и сопровождения его личностного, профессионального развития, формирования духовно-нравственных и гражданско-патриотических качеств студентов университетов. В статье представлены возможные варианты решения педагогической проблемы наставничества. *Методика и методология исследования.* Методы исследования: изучение и анализ научных трудов ученых и исследователей, военных экспертов, аналитических материалов официальных интернет-ресурсов, сравнение и обобщение эмпирических данных, представленных в материалах исследований. Исследование включает обзор библиографических и теоретических источников по раскрытию содержания и алгоритмов деятельности профессиональных наставников. *Результаты.* К результатам работы можно отнести описание и анализ проблем, связанных с раскрытием понятий «наставничество», «профессиональное наставничество», критериев и показателей оценки результатов исследований. Выявлены возможности применения метода «SWOT-анализ» для раскрытия возможностей и рисков профессионального наставничества.

Выводы. В заключительной части работы говорится о том, что проблема деятельности профессиональных наставничество решена не полностью и успех в их деятельности зависит от руководства университетов и сообщества профессиональных наставников.

Ключевые слова: наставничество, профессиональное наставничество, профессиональная социализация

Для цитирования: Шिताкова О.Ю., Гуськов А.Ю., Гуськов Ю.А., Сидорина Т.В. Профессиональное наставничество: цель, задачи, функции // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №4. С. 661–671. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-7>

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-7

Professional tutoring: Goals, tasks, and functions

Shitakova, O. Yu.

*Novosibirsk State Agrarian University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: Ch1989@yandex.ru*

Guskov, A. Yu.

*Novosibirsk State Agrarian University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: alexguskov1@vk.com*

Guskov, Yu. A.

*Novosibirsk State Agrarian University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: iinsau@yandex.ru*

Sidorina, T. V.

*Novosibirsk State Agrarian University;
Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: sidorinata@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* The relevance of the article is due to the problem of the functioning of professional mentors in Russian universities. *Purpose setting.* The purpose of the study is to summarize the regulatory information on mentoring in domestic and foreign universities. The article reveals various points of view on professional mentoring as a universal mechanism for ensuring the professional socialization of an individual. The technology of organizing and supporting his personal and professional development, the formation of spiritual, moral, and civic-patriotic qualities of university students is presented. The article presents possible solutions to the pedagogical problem of mentoring. *Methodology and methods of the study.* The methods of the research are examinations and analysis of scientific papers of scientists and researchers, military experts, analytical materials of official Internet resources, comparison and generalization of empirical data presented in research materials. The study includes a review of bibliographic and theoretical sources on the disclosure of the content and algorithms of professional mentors' activities. *Results.* The results of the work include a description and analysis of problems related to the disclosure of the concepts of «mentoring», «professional mentoring», criteria and indicators for evaluating research results. The possibilities of using the «SWOT analysis» method to uncover opportunities and risks in professional mentoring are revealed. *Conclusion.* In the final part of the work, it is said that the problem of professional mentoring has not been completely solved and the success of their activities depends on the university leadership and the community of professional mentors.

Keywords: mentoring, professional mentoring, professional socialization

Citation: Shitakova O. Yu., Guskov A. Yu., Guskov Yu. A., Sidorina T. V. [Professional tutoring: Goals, tasks, and functions]. *Professional education in the modern world*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 661–671. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-7>

Введение. Актуальность статьи обусловлена пониманием необходимости развития профессионального наставничества, что усилит практическую направленность и качество образовательного процесса образовательных организаций. Цель исследования состоит в выявлении и обосновании понятия, целей, задач, содержания и функций наставничества. Наставничество имеет длительную и насыщенную историю, истоки которой лежат в глубокой древности. Например, в эпоху Средневековья репетиторство осуществлялось в виде обучения подмастерьев. Опытные мастера брали в ученики молодых ребят, которые перенимали у них навыки и мастерство. Этот метод обучения имел практический характер и основывался на передаче опыта от наставника к подопечному. В XVIII–XIX столетиях репетиторство являлось важной составляющей образовательного процесса в академических кругах. А университетские профессора стали наставниками своих студентов, оказывая им поддержку в научной деятельности. Эта практика актуальна и в наши дни, особенно в научных и академических областях.

В XX в. репетиторство стало общепринятой практикой и в деловой среде. Многие организации начали внедрять программы для содействия развитию своих сотрудников. Сегодня такие программы стали неотъемлемой частью культуры корпоративного прогресса, а также значимым элементом в сфере предпринимательства и стартапов. Наставничество в военных институтах способствует

формированию у будущих специалистов профессиональных, личностных и гражданских качеств, усилению патриотического воспитания, развитию командных и навыков. На протяжении XX в. репетиторство претерпело перемены и приобрело широкую популярность в бизнес-сфере. Если ранее оно в основном ассоциировалось с учебным процессом и передачей знаний от педагога к ученику, то в XX в. оно стало играть первостепенную роль в профессиональном становлении и подъеме по карьерной лестнице [1].

Постановка задачи. Наставничество как явление, имеющее социальную значимость, представляет собой намеренную систему передачи знаний, оказания поддержки и сопровождения индивида через взаимодействие с более компетентным и осведомленным наставником. Этот феномен в российской педагогической практике складывался веками, опираясь на богатые культурные традиции, берущие начало в ремесленных объединениях, духовном учительстве и воинских принципах. В его основе – не просто обмен знаниями и опытом, а передача фундаментальных мировоззренческих принципов, моральных установок и поведенческих моделей, укорененных в традиционных российских духовно-нравственных ориентирах. Далее рассмотрим спектр взглядов исследователей, занимавшихся анализом наставничества как социальной структуры и внесших вклад в развитие теории его функционирования в рамках общественной системы (табл. 1).

Таблица 1. Панорама мнений исследователей, рассматривавших профессиональное наставничество как социальную систему

Исследователи	Характеристика мнений исследователей
Л. С. Выготский	...его теория социального конструктивизма и идея о роли социального взаимодействия в развитии личности оказали влияние на понимание наставничества как <i>процесса социализации и обмена знаниями внутри системы</i>
Ю. Л. Коломинский	...исследовал вопросы педагогического взаимодействия и <i>социального характера наставничества</i> , рассматривая его как систему социального воспроизводства и развития
В. М. Тарасов	...исследовал особенности образовательных систем и роль <i>наставничества в их функционировании как социальной системы</i>
О. Ф. Шмидт	...рассматривал <i>наставничество с точки зрения социальной педагогики</i> , роль социальных институтов и механизмов передачи культурных ценностей
М. М. Бим-Бад	...его теория социальных систем включает модели функционирования <i>педагогических наставнических практик как элементов социальной системы</i>
П. Бернер	...исследовал роль <i>наставничества</i> внутри учреждений и организаций как <i>социального института</i> , его структуру и динамику
Р. Лассуэль	...исследовал социальные сети и роль <i>наставничества в рамках социальных и профессиональных групп</i>
Э. Дюркгейм	...анализируя теорию о социальной функции институтов поясняет, что <i>наставническая деятельность функционирует как социальная система</i> , способствующая интеграции и социализации
М. Фуко	...его идеи о власти, дисциплине и социальном контроле применимы к изучению <i>наставничества как части социальных отношений и систем</i>
В. Вуйчик	...исследовал организационные и системные аспекты <i>наставнической деятельности в образовательных учреждениях как социальной системы</i>

Несмотря на некоторую известность, деятельность наставника не имеет единого толкования. В России до XVII в. слово «наставник» употреблялось в значении «учитель, воспитатель». В 1813 г., согласно постановлению Министерства народного просвещения, вводилась должность наставника в учебных заведениях. В русском литературном и разговорном языке с середины XVII в. слово «наставник» употреблялось в значении «учитель, воспитатель». В обязанности наставников входило наблюдение за учениками, их изучение, «поправление их ошибок», «внушение приличий и вкусов», «разговорами и поступками укоренение в их сердца правила нравственности». К.Д. Ушинский, анализируя сущность наставничества, говорит об умении реализовать творческий и душевный подъем обучающегося; называл творческий и душевный подъем вершиной наставничества [31].

Со временем слово «наставник» было вытеснено из разговорной речи и в словаре С.И. Ожегова обозначено уже как книжное, устаревшее значение слова «учитель», «руководитель» [11].

Наставническая деятельность как социальная система и вид социальной деятельности на современном этапе определяется:

- ценностями (приоритет развития личности, учение и социальная активность для личностно и социально значимой самореализации);
- мотивами (ценностно-смысловая мотивированность наставника к выполняемой деятельности);
- нормами (наставник принимает ответственность за подопечного и результаты его социально значимой деятельности);
- целями (направленность наставнической деятельности на освоение наставляемыми духовно-нравственных основ и ценностей, ключевых навыков и профессиональных компетенций);
- условиями: позицией субъектов в условиях наставничества (наставник создает условия, взаимное партнерство и взаимодействие);
- методами (беседа, консультирование, диалог, проектный метод, создание проблемных ситуаций, интерактивные методы и др.);
- средствами (традиционные дополняются инновационными);
- рефлексией (смещение акцента на самоконтроль и самооценку участников субъект-субъектного взаимодействия) [19].

В отличие от общей наставнической деятельности *профессиональная наставническая деятельность* – это многоуровневая социальная система, организация и реализация поддержки, развития и обучения будущих профессионалов на различных уровнях общества, образования, профессиональной сферы и других сферах жизни. Она включает в себя создание структур и механизмов,

обеспечивающих передачу опыта, знаний, навыков и ценностей между различными уровнями и субъектами социальной системы, чтобы способствовать личностному росту, профессиональному развитию и социальной интеграции.

В области профессионального наставничества исследователи выделяют несколько основополагающих профессиональных моментов.

1. Задачи профессионального наставничества: совершенствование профессиональных навыков и личностного роста, приспособление к профессиональной среде, оказание помощи в сложных ситуациях.

2. Иерархичность структуры, определяемая наличием разнообразных ступеней наставничества: персональный уровень (взаимодействие наставника и наставляемого); корпоративный (мониторинг внутри компаний); межкорпоративный (обмен опытом между разными профессиональными объединениями); общественный (ориентированный на прогресс профессионального сообщества в целом) и др.

3. Способы осуществления – личные консультации, коллективные программы, сети наставников, площадки для обмена опытом [28].

Профессиональное наставничество выступает средством сбалансированного развития личности и общества, предлагая поддержку на различных этапах их существования. Профессиональное наставничество как общественный институт представляет собой сеть взаимодействий, отношений и процедур, ориентированных на обмен знаниями и становление личности в рамках конкретных общественных структур (образования, рабочей среды, организации). Оно охватывает ансамбль компонентов, задач и строений, обеспечивающих стабильную работу и эволюцию менторских взаимоотношений.

Наставническая система – это специально организованный комплекс взаимосвязанных элементов, в котором происходит передача знаний, опыта, умений и моральных устоев от более квалифицированных наставников к их протеже. Эта система включает в себя целеполагание, итог, наполнение, формы и способы ее осуществления, а также процессы и ресурсы, взаимоотношения, гарантирующие продуктивный рост участников в профессиональном и личностном плане. Составляющие компоненты системы профессионального наставничества таковы:

- цель – ожидаемый результат деятельности наставнической системы;
- итог – заключительный этап работы системы, осязаемый и поддающийся измерению эффект, достигаемый на контролируемых этапах наставничества;
- содержание – наполнение основополагающей информацией, заданной концепцией, документацией, методологическими инструкциями;

– формы и методы осуществления наставнической деятельности;

– способы – конкретные инструменты и подходы для достижения целей наставнической деятельности [20].

Среди главных характеристик профессионального наставничества как общественного института исследователи выделяют следующие.

1. Целенаправленность и динамичность (основные цели: развитие профессиональных и личностных качеств, передача культуры и ценностей; совершенствование и адаптация процессов к постоянно изменяющимся условиям).

2. Социальная роль и включенность (наставничество выполняет важные функции социализации, интеграции, воспитания профессиональных и культурных ценностей).

3. Целостность и взаимодействие элементов (в систему входят субъекты: наставники, подопечные, руководители подструктур; ресурсы: люди, нормативно-методические основы: правила, стандарты, программы; инфраструктура, материалы и др.).

4. Структурированность процессов (взаимодействия в соответствии с установленными планами и сценариями; регламентированные формы взаимодействия).

5. Многоуровневость и иерархичность (взаимодействия между наставниками и подопечными на разных уровнях: индивидуальном, группового, организационном; субординационное распреде-

ление ролей и функций, определяющих их взаимодействие) [28].

Методика и методология исследования. Анализ литературных и нормативных источников и обобщение информации позволили выявить, что значительный вклад в развитие наставнической деятельности внесли российские ученые и педагоги. К вопросу рассмотрения наставничества неоднократно обращались ученые: С. А. Батышев, В. А. Сластенин, Н. А. Томин, В. В. Шапкин и др. Сущность понятия наставничества представлена в трудах С. Г. Вершловского, С. Я. Батышева, Л. Н. Лесохиной, В. Г. Сухобской и др.

Ученые, включая С. Г. Вершловского, В. Ю. Кричевского, О. Е. Лебедева, Л. Н. Лесохину, Ю. Л. Львова, А. А. Мезенцева и др., рассматривали наставничество как форму помощи новым преподавателям со стороны их более опытных коллег. В отличие от западных аналогов, таких как тьюторство, коучинг или менторство, российское наставничество не ограничивается лишь передачей профессиональных навыков или помощью в решении конкретных задач. Оно является комплексным педагогическим процессом, ориентированным на развитие личности через наследование профессиональных ценностей.

Рассмотрим понятия «ментор», «тьютор», «коуч», «фасилитатор» они имеют свои особенности (табл. 2).

Таблица 2. Характеристика понятий «ментор», «тьютор», «коуч», «фасилитатор», «наставник»

Понятие	Характеристика понятия
Наставник	Наставник – это не просто носитель профессии, а проводник, наставляющий на путь профессионального и личностного становления. В разные эпохи и культурах его называли по-разному: учитель, мастер, гуру, мэтр, пастырь, вожь, наставляющий отец. Каждое из этих определений подчеркивает ту или иную грань его роли – от передачи знаний до духовного руководства. Однако суть остается неизменной: наставник – тот, кто помогает другому обрести собственный путь, а не идти за ним. Слово «наставник» этимологически восходит к глаголу «ставить» с приставкой «на-», что буквально означает «поставить на путь». Эта метафора точно отражает суть феномена: наставничество – это не пожизненное сопровождение, а временное сопровождение, цель которого – дать подопечному инструменты, ориентиры и уверенность для самостоятельного движения вперед. В профессиональной среде наставничество реализуется как практико-ориентированное сопровождение молодого специалиста со стороны опытного, авторитетного и высококвалифицированного коллеги непосредственно в условиях реальной трудовой деятельности. Это не формальное обучение в классе, а передача живого опыта, включая не только технические навыки, но и профессиональную этику, тактику принятия решений и корпоративную культуру [28]
Ментор	Ментор (от «намерение») – это учитель, руководитель, наставник, воспитатель, надзиратель при передаче опыта стажеру более опытным сотрудником в режиме «делай, как я» [81]
Тьютор	Тьютор (наставник) – это позиция старшего, сопровождающего процесс формирования каждым студентом собственной образовательной программы и оказывающего консультации в ответ на их конкретные образовательные запросы. <i>Задача тьютора</i> – оказание поддержки к новым условиям обучения в адаптационный период, а <i>задача наставника</i> – оказывать поддержку в период адаптации к профессии и условиям жизни в коллективе [25]
Коуч	Коуч (тренер) – это опытный сотрудник, который умеет организовать процесс обучения, основываясь на партнерских взаимоотношениях, может вдохновлять обучающихся на поиск решения проблем самостоятельно [13]
Фасилитатор	Фасилитатор (от «легкий, удобный») – это опытный руководитель, который обеспечивает успешную коммуникацию группы с использованием креативных моделей корпоративного обучения [28]

Исследователи приходят к выводу о том, что наставничество не имеет возраста и границ, оно должно соответствовать целям: для детей и подростков – это профориентация; для студентов, стажеров, потерянного поколения – это погружение в профессию; для новых сотрудников – это адаптация (оптимально оперативный и эффективный вход в рабочий режим); для управленческого персонала – переход на более высокий и разносторонний уровень качества управления. В конце 2018 г. был утвержден национальный проект «Образование», в котором наставничество играет одну из ведущих ролей в его реализации.

Историографический анализ проблемы воспитания военных кадров [4; 8; 15] позволяет сделать вывод, что институт наставничества – это не новая веха в системе становления специалистов, а продолжение профессиональных традиций: профессиональная подготовка осуществлялась через систему училищ, академий и курсов, где опытные преподаватели и преподаватели передавали свои знания молодому поколению.

Ряд ученых рассматривали систему наставничества как один из способов воспитания будущих специалистов. Так, А.А. Демьянов [7] предлагает определить наставничество как способ руководства научной работой в учебно-научных подразделениях, а И.И. Шуманский [29] рассматривает наставничество как одну из форм индивидуальной воспитательной работы, сущность которой раскрывается в ведомственных нормативно-правовых актах.

Ключевая особенность профессионального наставничества – его взаимная внутренняя мотивированность. В отличие от формального обучения, где инициатива исходит преимущественно от педагога, наставничество строится на добровольном, осознанном участии обеих сторон. Для наставника это – акт профессионального служения и самореализации через развитие другого; для подопечного – путь к самоопределению и обретению профессиональной идентичности. Таким образом, наставничество становится диалогом равных, даже при сохранении иерархии компетенций.

Обсуждение. Принципиальное отличие профессионального наставничества от традиционного обучения заключается в том, что «учебным материалом» выступает не предмет, а личность самого наставника. Его мировоззрение, этические установки, стиль принятия решений, способность к рефлексии – всё

это становится живым, осязаемым содержанием, усваиваемым через подражание, диалог и совместное действие. В этом смысле наставник – не транслятор знаний, а носитель и олицетворение профессиональной культуры.

Истоки наставничества в Вооруженных силах России уходят корнями в древнюю русскую военную традицию, которая развивалась на протяжении всей истории страны. Передача опыта – ключевой элемент в формировании профессионального и морального облика российского военнослужащего. В древнерусских княжествах практиковалось наставничество военачальников и князей над молодыми воинами. В российской армии XVIII–XIX вв. наставничество являлось частью системы подготовки офицеров и солдат.

Достаточно четкое представление о профессиональном наставничестве дает возможность применить для оценки этого феномена SWOT-анализ. Акроним SWOT был введен К. Эндрюсом в 1963 г., а затем предложена технология использования SWOT для разработки стратегии поведения фирм. Метод SWOT-анализа – это инструмент комплексной оценки ситуации, включающий выявление сильных и слабых сторон, а также возможностей и угроз, связанных с определенной деятельностью. В случае характеристики профессиональной наставнической деятельности применение SWOT-анализа помогает понять ее внутренние преимущества и недостатки, а также внешние условия, которые могут способствовать или препятствовать развитию. Исследователи считают, что выводы на основе SWOT носят описательный характер без рекомендаций и расстановки приоритетов [25].

Цель SWOT-метода заключается в сведении к минимуму слабых сторон рассматриваемой ситуации (деятельности) и наибольшем развитии сильных сторон. SWOT-метод позволяет сконцентрировать внимание на выявлении факторов внутренней и внешней среды процесса (проекта), который планируется реализовать и для этого делим набор факторов на четыре категории: Strengths (сильные стороны), Weaknesses (слабые стороны), Opportunities (возможности) и Threats (угрозы). В нашем исследовании применим SWOT-метод применен для процесса формирования навыков профессионального наставничества у студентов университетов (табл. 3).

Таблица 3. SWOT-метод для характеристики этапов развития наставничества

Сильные стороны (S)	Слабые стороны (W)
– качество образовательной среды и социально-психологической атмосферы, созданных вокруг наставляемого; – атмосфера сотрудничества в коллективе; – активный рост качества деятельности нового сотрудника благодаря наставнику;	– недостаточная подготовленность наставников, отсутствие необходимой квалификации, педагогического и психологического сопровождения; – вероятность необъективного или ошибочного обучения; – несовместимость наставника и подопечного;

– наставничество как метод профессиональной адаптации; – повышение качества деятельности не только молодых работников, но и самих наставников; – усиление чувства ответственности у наставника за собственные знания; – приобщение молодого работника к корпоративной культуре организации. – проявление наставничества как ресурса повышения гражданственности, трудовой сознательности, желания работников служить своим трудом укреплению могущества и прогрессу нашей Родины; – наставник понимает социальную миссию и конкретные задачи своей деятельности, показатели успешности ее хода и результатов; – способность наставляемого самостоятельно осуществлять деятельность; – сопутствующие показатели результата деятельности наставника: высокие результаты деятельности собственные и наставляемого; ускорение профессионального развития наставляемого; – процессуальные показатели успешности наставнической деятельности соотносятся с ее общими задачами: сформированность у наставляемого ценностно-смысловых установок, присущих той деятельности и/или организационной культуре, в которую он погружается при поддержке наставника; устойчивая внутренняя мотивация наставляемого к деятельности; компетентность наставляемого в деятельности, которую он осваивает	– излишняя зависимость и пассивность подопечного; – некорректное (поверхностное) наставничество; – ограниченность времени наставника, возможные сложности с регулярностью встреч; – недостаток ресурсов или поддержки со стороны организации; – формирование необъективных оценок и рекомендаций; – передача негативных или устаревших стереотипов и практик; – нарушение границ, конфиденциальности; – использование наставничества в личных целях. – формальный поход: «наставничество ради наставничества», когда нет целевой установки, какие знания должен передать наставник и чему должен научиться наставляемый; – отсутствие персональной ответственности за результат, когда цели наставничества слишком размыты, и отсутствует комплекс показателей, по которым можно оценить качество наставнической деятельности; – «внезапное наставничество», когда оно поспешно внедряется; – избыточная формализация процесса, когда подготовка документации затмевает его цели; – «двойные стандарты», когда в программа наставничества не совпадает с его реализацией
Возможности (O)	Угрозы и риски (T)
– опыт наставника в преодолении образовательного, профессионального, отраслевого и других дефицитов, имеющихся у наставляемого; – высокий уровень духовной и нравственной зрелости социокультурной среды или корпоративной культуры; – стимулирование деятельности наставника (дополнительная оплата; уменьшение объема основной нагрузки; различные формы нематериального стимулирования); – наличие у наставника специального образования или подготовки; – возрастанием роли цифровых технологий как универсального информационного базиса; – создание условий для развития творческого потенциала самих наставников; – расширение осведомленности наставников о социально-психологических особенностях современного поколения, культурных ценностях и рисках их социализации; – работа над развитием гражданской позиции и социальной активности молодых людей, их включенности в жизнь российского государства, утверждению российских духовных ценностей; – совершенствование практики отбора и подготовки наставников, которым присущи такие качества, как потребность в профессиональном и личностном развитии, умение создавать комфортную и дружелюбную атмосферу, открытость, доступность, желание делиться своим опытом, планировать вместе с начинающим сотрудником шаги совместной работы, стремление узнать о потребностях и способностях молодого работника и оказать ему поддержку в процессе их реализации; – продолжение традиций отечественного наставничества, которое на протяжении многих лет обеспечивало качественное введение квалифицированных кадров в реальную профессиональную деятельность и последовательный рост их мастерства	– недостаточная готовность наставников: отсутствие педагогических, психологических и коммуникативных навыков; – профессиональная некомпетентность: передача устаревших, ошибочных или субъективных моделей поведения; – личностная несовместимость: конфликт ценностей, стилей общения или ожиданий между наставником и подопечным; – формирование зависимости: подавление инициативности и критического мышления у подопечного; – поверхностность взаимодействия: формальное, ритуализированное сопровождение без глубины и рефлексии; – отсутствие системности: отсутствие четких целей, планов, критериев оценки и обратной связи; – ресурсные ограничения: нехватка времени у наставника, отсутствие поддержки со стороны руководства; – этические нарушения: нарушение границ, разглашение конфиденциальной информации, использование наставничества в личных целях; – репродукция негатива: трансляция устаревших стереотипов, деструктивных моделей управления или корпоративного токсичного поведения. – тенденции «административного упрощения» и «ускорения» процессов; – риск механического «введения» наставничества, приводящее к его имитации; – введение функций наставничества в обязанности, как дополнительная трудовая функция, без дополнительной оплаты труда и с поверхностной, формальной подготовкой на краткосрочных курсах; – смещение цели деятельности наставника с поддержки сопровождаемого на иной объект; – опасность «наставнико-центрированности» процесса, когда все внимание сосредоточено на фигуре и деятельности самого наставника, а наставляемые оказываются нужны лишь для введения наставничества

Результаты. *Сильные (S) и слабые (W) стороны* являются факторами внутренней среды объекта рассмотрения, то есть являются тем, на что сам объект способен повлиять. *Сильные (S) и Возможности (O)* объекта рассмотрения характеризуют

свойства, дающие преимущества перед другими и потому показывают положительное влияние. *Слабые (W) и угрозы (T)* показывают свойства, ослабляющие объект рассмотрения и тем самым, демонстрируют факторы, способные осложнить

достижение цели. *Возможности (О) и угрозы (Т)* являются факторами внешней среды, то есть тем, что может повлиять на объект извне [25].

Внедрение наставничества влечет за собой ряд положительных последствий:

- повышение результативности: программы наставничества демонстрируют высокую эффективность в развитии специалистов;
- ускоренную адаптацию в профессиональной среде: новые сотрудники быстрее интегрируются, усваивая корпоративные нормы и демонстрируя высокие результаты;
- сокращение времени адаптации: период, необходимый для освоения в коллективе и понимания негласных правил, становится короче;
- передачу практического опыта: опытные сотрудники делятся знаниями, стратегиями принятия решений и профессиональными ценностями;
- подъем общей продуктивности: растет эффективность как новичков, так и вовлеченность наставников;
- активизацию профессионального самоанализа: наставники глубже анализируют свою работу и знания;
- укрепление корпоративной культуры: новые сотрудники быстрее принимают ценности, правила и обычаи компании.

Для снижения возможных рисков при внедрении наставничества необходимо:

- обеспечить системную организацию наставничества, включая тщательный отбор и обучение наставников по специализированным программам;
- проводить диагностику при формировании пар «наставник-наставляемый»;
- разрабатывать регламентирующие документы и этические нормы;
- внедрять системы контроля и оценки эффективности взаимодействия;
- обеспечить поддержку ресурсами и мотивацией со стороны руководства.

Выводы. Таким образом, анализ научных работ о наставничестве показывает, что в текущих

условиях меняющейся политической и социально-экономической обстановки отношение к наставничеству изменилось, однако его значимость сохраняется. Наставничество эволюционировало по сферам применения, охватывая не только профессиональную область и социальные отношения, но и воспитание и образование. Современные социально-экономические и технологические изменения радикально переосмыслили роль и суть наставничества. В прошлом это явление сводилось к передаче узкоспециализированных знаний, но в настоящее время оно играет роль стратегического инструмента для управления человеческими ресурсами, затрагивая области образования, развития карьеры, воспитания и создания корпоративной культуры. В эпоху цифровой экономики и быстро меняющихся компетенций, наставничество становится особенно ценным в деловой среде.

Компании все чаще применяют гибридные модели, так называемое «комбинированное наставничество», которое объединяет личное взаимодействие с цифровыми платформами, персональное сопровождение с сетевым обучением, а также профессиональные знания с развитием гибких навыков. Эффективно выстроенная система наставничества может не только гарантировать передачу профессионального опыта, но и служить мощным источником для формирования нового поколения специалистов, отличающихся высокой адаптивностью, этической сознательностью и лидерскими качествами. Более того, внедрение цифровых технологий и сетевых платформ в наставнические практики открывает новые перспективы для создания устойчивых профессиональных сообществ, объединяющих наставников, молодых специалистов и ведущие бизнес-организации. Профессиональное наставничество, рассматриваемое как социальная система, представляет собой сложный и динамичный процесс, способствующий передаче опыта, развитию профессиональных и личностных качеств в рамках социальных институтов и структур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батышев С. А. Наставничество в системе профессионального образования. Москва: Академия, 2008. 192 с.
2. Бутенко В. С., Бутенко О. С. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации // Гуманитарные и социальные науки. Серия «Психология». 2012. №4. С. 248–255.
3. Воробьева Е. В., Разуменко В. А., Семенова Н. К. Сравнительный анализ коучинга и наставничества // Молодой ученый. 2016. №12. С. 1193–1196.
4. Гуськов Ю. А., Вульферт В. Я., Сидорина Т. В. Современные проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов аграрного профиля // Актуальные проблемы образовательной деятельности высшей школы: материалы межвуз. студенч. научно-практ. конф. с междунар. участием. Новосибирск: НГАУ, 2018. С. 6–8.
5. Гуськов Ю. А. Информационное обеспечение транспортного обслуживания на заготовке кормов // Информационные технологии, системы и приборы в АПК: материалы 4-й Междунар. научно-практ. конф. «АГРОИНФО-2009». Новосибирск: Сибирский физико-технический институт аграрных проблем СО Россельхозакадемии, 2009. С. 227–232.

6. Гуськов Ю. А. Аналитический метод вычисления пробегов транспортных средств при заготовке кормов // Сибирский вестник сельскохозяйственной науки. 2010. №4 (208). С. 82–87.
7. Демьянов А. А., Руденко А. Е., Бядовский Д. А. Организация руководства (наставничества) солдат (операторов) научной работы в научно-исследовательском отделе // Образование. Наука. Карьера: сб. матер. междунар. науч. метод. конф. Курск, 2018. С. 235–241.
8. Долгушева А. Н., Кадневский В. М., Сергиенко В. И. Наставничество как педагогический феномен: история и современность // Вестник Омского государственного университета. 2013. №2. С. 264–268.
9. Долгушин А. А., Воронин Д. М., Гуськов Ю. А., Курносов А. Ф. Рекуперация теплоты отработавших газов двигателя автомобиля // Достижения науки и техники АПК. 2016. Т. 30, №8. С. 87–90.
10. Ковалев А. А. Организация системы наставничества молодых офицеров силовых структур // Международный научный журнал «Символ науки». 2016. №1. С. 167–170.
11. Круглова И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: автореф. ... канд. пед. наук. Москва: МГПИ, 2007. 21 с.
12. Майсак О. С. SWOT-анализ: объект, факторы, стратегии. Проблема поиска связей между факторами // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. 2013. №1 (21). С. 151–157.
13. Масалимова А. Р. Корпоративная подготовка наставников. Казань: Печать-Сервис, 2013. 183 с.
14. О школе и учителе: сб. постановлений и материалов. Москва, 1938.
15. Радостина Н. Б. Исторический аспект развития профессионального наставничества // Научное творчество молодежи как ресурс развития современного общества: сб. матер. всеросс. науч. практ. конф. Нижний Новгород, 2017. С. 90–95.
16. Сидорина Т. В., Лагутин А. Г., Руфф Г. В. Целеполагание как основа самоуправления курсантами своими образовательными действиями // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58–3. С. 163–166.
17. Сидорина Т. В., Лагутин А. Г., Руфф Г. В. Повышение профессионального мастерства преподавателей на основе формирования способности курсантов к самоуправлению // Философия образования. 2018. №4 (77). С. 175–181.
18. Савинова С. Ю., Кудрявцева В. В. Наставничество: традиция и новые смыслы // Научное мнение. 2015. № 11.
19. Сафонов А. А., Петровская Е. С. Актуальность реализации педагогической системы наставничества в высшем учебном заведении // Концепции современного образования: время перемен: сб. науч. тр. Казань, 2020. С. 176–182.
20. Сидорина Т. В. Основы управленческого консультирования: учеб. пособие. Новосибирск: СИУ, 2014. 215 с.
21. Сидорина Т. В. Технологические основы экспертирования образовательных учреждений: педагогический аудит: практико-ориентированная монография. Новосибирск, 1999. 156 с.
22. Сидорина Т. В. Теоретические основы экспертирования образовательных учреждений. Новосибирск, 1999. 157 с.
23. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. Москва: Академия, 2020. 576 с.
24. Сорокина Е. Л., Елинская Я. А. Использование технологии swot-анализа при проектировании программ развития образовательных учреждений. URL: <https://sispp.ru/articles/ispolzovanie-tehnologii-swot-analiza-pri-proektirovanii-programm-razvitiya-obrazovatelnyh-uchrezhdenij/> (дата обращения 10.10.2025).
25. Тетерятников К. С., Камолов С. Г., Потоцкая Е. Д. Организационно-правовые механизмы экспорта образования в Российской Федерации // Международная экономика. 2020. №. 4. С. 56–66.
26. О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника: Указ Президента РФ от 27.06.2022 № 401. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003> (дата обращения 10.10.2025).
27. Филипп К., Роланд Б., Нильс Б. Стратегический менеджмент по Котлеру. Лучшие приемы и методы / The Quintessence of Strategic Management: What You Really Need Know to Survive in Business. Москва: Альпина Паблишер, 2012. 144 с.
28. Фомин Е. Н. Диверсификация института наставничества как потенциал успешной адаптации молодого специалиста // Среднее профессиональное образование. 2012. № 7. С. 6–8.
29. Челнокова Е. А., Тюмасаева З. И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. №4 (25). С. 11.
30. Шуманский И. И. Наставничество как одна из форм организации индивидуально-воспитательной работы с военнослужащими (на примере организации наставничества в УИС) // Развитие военной педагогики в XXI веке: сб. матер. VI Межвуз. науч. практ. конф. Санкт-Петербург, 2019. С. 520–525.
31. Ушинский К. Д. Письма о воспитании наследника русского престола. Москва: Директ-Медиа, 2012. 33 с.

REFERENCES

1. Batyshev S. A. *Mentoring in the professional education system*. Moscow, Akademiya Publ., 2008, 192 p. (In Russ.)
2. Butenko V. S., Butenko O. S. Mentoring as a form of continuing education and professional self-realization. *Humanities and social Sciences. Psychology Series*, 2012, no. 4, pp. 248–255. (In Russ.)

3. Vorobyeva E. V., Razumenko V. A., Semenova N. K. Comparative analysis of coaching and mentoring. *Young Scientist*, 2016, no. 12, pp. 1193–1196. (In Russ.)
4. Guskov Yu. A., Wulfert V. Ya., Sidorina T. V. Modern problems of professional training of future agricultural specialists. *Actual problems of higher school educational activity: mater. inter-university. student scientific and practical conference with international participation*. Novosibirsk, NGAU, 2018, pp. 6–8. (In Russ.)
5. Guskov Yu. A. Information support of transport services for forage harvesting. *Information technologies, systems and devices in agriculture: mater. 4th International Scientific and Practical Conference «AGROINFO-2009»*. Novosibirsk, Siberian Institute of Physics and Technology of Agrarian Problems of the Siberian Branch of the Russian Agricultural Academy, 2009, pp. 227–232. (In Russ.)
6. Guskov Yu. A. Analytical method for calculating vehicle mileage during forage harvesting. *Siberian Bulletin of Agricultural Science*, 2010, no. 4 (208), pp. 82–87. (In Russ.)
7. Demyanov A. A., Rudenko A. E., Byadovsky D. A. Organization of leadership (mentoring) of soldiers (operators) of scientific work in the research department. *Education. Science. Career: collection of materials. International Scientific method*. Kursk, 2018, pp. 235–241. (In Russ.)
8. Dolgusheva A. N., Kadnevsky V. M., Sergienko V. I. Mentoring as a pedagogical phenomenon: history and modernity. *Bulletin of Omsk State University*, 2013, no. 2, pp. 264–268. (In Russ.)
9. Dolgushin A. A., Voronin D. M., Guskov Yu. A., Kurnosov A. F. Heat recovery of engine exhaust gases. *Achievements of science and technology of the Agroindustrial Complex*, 2016, vol. 30, no. 8, pp. 87–90. (In Russ.)
10. Kovalev A. A. Organization of a mentoring system for young officers of law enforcement agencies. *International Scientific Journal «Symbol of Science»*, 2016, no. 1, pp. 167–170. (In Russ.)
11. Kruglova I. V. *Mentoring as a condition professional development of a young teacher: abstract....* candidate of pedagogical sciences. Moscow, MGPI, 2007, 21 p. (In Russ.)
12. Maisak O. S. SWOT analysis: object, factors, strategies. The problem of finding links between factors. *Caspian Journal: Management and High Technologies*, 2013, no. 1 (21), pp. 151–157. (In Russ.)
13. Masalimova A. R. *Corporate mentor training*. Kazan, Printa-Service Publ., 2013, 183 p. (In Russ.)
14. *About the school and the teacher*. Collection of resolutions and materials. Moscow, 1938. (In Russ.)
15. Radostina N. B. Historical aspect of the development of professional mentoring. *Scientific creativity of youth as a resource for the development of modern society: collection of materials All-Russian Scientific and Practical Conference Nizhny Novgorod*, 2017, pp. 90–95. (In Russ.)
16. Sidorina T. V., Lagutin A. G., Ruff G. V. Goal-setting as the basis of self-management by cadets through their educational actions. *Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 58–3, pp. 163–166. (In Russ.)
17. Sidorina T. V., Lagutin A. G., Ruff G. V. Improving the professional skills of teachers based on the formation of cadets' ability to self – government. *Philosophy of Education*, 2018, no. 4 (77), pp. 175–181. (In Russ.)
18. Savinova S. Yu., Kudryavtseva V. V. Mentoring: Tradition and New Meanings. *Scientific Opinion*, 2015, no. 11. (In Russ.)
19. Safonov A. A., Petrovskaya E. S. The relevance of the implementation of the pedagogical mentoring system in higher education. *Concepts of modern education: time of change: collection of scientific papers*. Kazan, 2020, pp. 176–182. (In Russ.)
20. Sidorina T. V. *Fundamentals of management consulting*. Study guide. Novosibirsk, SIU Publ., 2014, 215 p. (In Russ.)
21. Sidorina T. V. *Technological bases of expertise of educational institutions: pedagogical audit: A practice-oriented monograph*. Novosibirsk, 1999, 156 p. (In Russ.)
22. Sidorina T. V. *Theoretical foundations of expert examination of educational institutions*. Novosibirsk, 1999, 157 p. (In Russ.)
23. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. *Pedagogy*. Moscow, Akademiya Publ., 2020, 576 p. (In Russ.)
24. Sorokina E. L., Elinskaya Ya. A. *The use of swot analysis technology in the design of educational institutions development programs*. URL: Access mode: <https://sispp.ru/articles/ispolzovanie-tehnologii-swot-analiza-pri-proektirovanii-programm-razvitiya-obrazovatelnyh-uchrezhdenij/> (accessed 10.10.2025). (In Russ.)
25. Teteryatnikov K. S., Kamolov S. G., Pototskaya E. D. Organizational and legal mechanisms for the export of education in the Russian Federation. *International Economics*, 2020, no. 4, pp. 56–66. (In Russ.)
26. *On holding the Year of the Teacher and Mentor in the Russian Federation: Decree of the President of the Russian Federation dated 06.27.2022 No. 401*. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003> (accessed 10.10.2025). (In Russ.)
27. Philip K., Roland B., Nils B. *Strategic management according to Kotler. The best techniques and methods. The Quintessence of Strategic Management: What You Really Need to Know to Survive in Business*. Moscow, Alpina Publ., 2012, 144 p. (In Russ.)
28. Fomin E. N. Diversification of the institute of mentoring as a potential for successful adaptation of a young specialist. *Secondary vocational education*, 2012, no. 7, pp. 6–8. (In Russ.)
29. Chelnokova E. A., Tyumaseva Z. I. Evolution of the mentoring system in pedagogical practice. *Bulletin of the Mininsky University*, 2018, №4 (25), pp. 11. (In Russ.)

30. Shumansky I. I. Mentoring as one of the forms of organization of individual educational work with military personnel (on the example of the organization of mentoring in military educational institutions). *Development of military pedagogy in the 21st century*: collection of materials. VI Interuniversity. scientific and Practical Conference of St. Petersburg, 2019, pp. 520–525. (In Russ.)
31. Ushinsky K. D. *Letters on the upbringing of the heir to the Russian throne*. Moscow, Direct-Media, 2012, 33 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Шитакова Ольга Юрьевна – аспирант, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630 039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: Ch1989@yandex.ru). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8594-9807>.

Гуськов Александр Юрьевич – аспирант, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630 039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: alexguskov1@vk.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3191-4799>.

Гуськов Юрий Александрович – доктор технических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии образовательных технологий, Новосибирский государственный аграрный университет (630 039, Российская Федерация, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: alexguskov1@vk.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3191-4799>.

Сидорина Татьяна Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогических технологий, педагогики и психологии, Новосибирский государственный аграрный университет (630 039, Российская Федерация, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160); профессор кафедры военной педагогики Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск Национальной гвардии Российской Федерации (Российская Федерация, 630 114, Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2, e-mail: sidorinata@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3039-2765>

Статья поступила в редакцию 31.10.2025

После доработки 26.01.2026

Принята к публикации 30.01.2026

Information about the authors

Olga Yu. Shitakova – postgraduate student of Novosibirsk State Agrarian University (160 Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630 039, Russian Federation, e-mail: Ch1989@yandex.ru). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8594-9807>

Alexander Yu. Guskov – postgraduate student of Novosibirsk State Agrarian University (160 Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630 039, Russian Federation, e-mail: alexguskov1@vk.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3191-4799>

Yuriy A. Guskov – doctor of technical sciences, associate professor, head of the department of educational technologies pedagogy and psychology, Novosibirsk State Agrarian University (160 Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630 039, Russian Federation, e-mail: alexguskov1@vk.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7830-4990>

Tatiana V. Sidorina – doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the department of teaching technologies, pedagogy and psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (160 Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630 039, Russian Federation); professor of the department of military pedagogy, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation (6/2 Klyuch-Kamyshenskoe Plateau str., Novosibirsk, 630 114, Russian Federation, e-mail: sidorinata@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3039-2765>

The paper was submitted 31.10.2025

Received after reworking 26.01.2026

Accepted for publication 30.01.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-8
УДК 378.147

Оригинальная научная статья

Технологии искусственного интеллекта как средство обучения иностранным языкам в вузе

Т. А. Рахимова

*Томский государственный архитектурно-строительный университет
Томск, Российская Федерация
e-mail: rakhimova.tatiana@tsuab.ru*

И. П. Касека

*Томский государственный архитектурно-строительный университет
Томск, Российская Федерация
e-mail: kaseka1966@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Статья посвящена исследованию роли технологий искусственного интеллекта (ИИ) в процессе обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях. Рассматриваются современные тенденции интеграции ИИ в учебный процесс, особенности использования цифровых инструментов и влияние новых технологий на развитие образовательных практик. *Постановка задачи.* В процессе исследования определяется место технологий ИИ в образовательном процессе, взаимодействие с другими элементами и описываются возможные результаты. *Методика и методология исследования.* Исследование включает теоретический анализ научной литературы, опыта отечественных и зарубежных ученых, а также результатов собственного эмпирического исследования. *Результаты.* Автор обосновывает применение ИИ как средства обучения, место данной технологии в процессе обучения с целью повышения эффективности обучения иностранным языкам, особенно в условиях внедрения смешанных форматов обучения. Описаны преимущества и ограничения ИИ-технологий, а также сформулированы рекомендации по организации педагогического процесса с использованием современных цифровых платформ и сервисов. Особое внимание уделено вопросам мотивации обучающихся, качества предоставляемых образовательных услуг и ответственности преподавателей за внедрение инновационных методов обучения. *Выводы.* Внедрение ИИ в образовательный процесс может быть успешным и способствовать процессу обучения, а может стать большой проблемой для преподавателя с точки зрения авторства и качества выполнения работ студентами. Изучение технологий, определение и соблюдение правил их использования является важной задачей современного преподавателя. Статья предназначена для педагогов, исследователей и всех заинтересованных лиц, стремящихся углубить понимание перспектив и рисков, связанных с применением ИИ в образовании.

Ключевые слова: искусственный интеллект, иностранные языки, высшее образование, смешанное обучение, цифровые инструменты, образовательные технологии

Для цитирования: Рахимова Т.А., Касека И.П. Технологии искусственного интеллекта как средство обучения иностранным языкам в вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №4. С. 672–679. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-8>

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-8

Full Article

Artificial intelligence technologies as a tool for teaching foreign languages at the university

Rakhimova, T. A.

Tomsk State University of Architecture and Building

Tomsk, Russian Federation

e-mail.ru: rakhimova.tatiana@tsuab.ru

Kaseka, I. P.

Tomsk State University of Architecture and Building

Tomsk, Russian Federation

e-mail: kaseka1966@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The article examines the role of artificial intelligence (AI) technologies in teaching foreign languages in higher education institutions. It considers current trends in integrating AI into the educational process, the specifics of using digital tools, and the impact of new technologies on the development of educational practices. *Purpose setting.* The study determines the place of AI technologies in the educational process, their interaction with other elements, and describes the possible results. *Methodology and methods of the study.* The study includes the theoretical analysis of scientific literature, the experience of domestic and foreign scientists, as well as the results of the author's own empirical research. *Results.* The author substantiates the use of AI as a teaching tool and the place of this technology in the learning process in order to improve the effectiveness of teaching foreign languages, especially in the context of introducing blended learning formats. The advantages and limitations of AI technologies are described, and recommendations for organizing the pedagogical process using modern digital platforms and services are formulated. Particular attention is paid to issues of student motivation, the quality of educational services provided, and the responsibility of teachers for the implementation of innovative teaching methods. *Conclusion.* The introduction of AI into the educational process can be successful and facilitate learning, but it can also pose a significant challenge for teachers in terms of authorship and the quality of student work. Studying technologies, identifying and adhering to the rules for their use is an important task for modern teachers. This article is intended for educators, researchers, and all interested parties seeking to deepen their understanding of the prospects and risks associated with the use of AI in education.

Keywords: artificial intelligence, foreign languages, higher education, blended learning, digital tools, educational technologies

Citation: Rakhimova, T. A., Kaseka, I. P. [Artificial intelligence technologies as a tool for teaching foreign languages at the university]. *Professional education in the modern world*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 672–679. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-8>

Введение. Технологии искусственного интеллекта (ИИ) используются в различных сферах жизнедеятельности человека и с разными целями и задачами. В сфере образования данная технология также активно используется для решения различных задач, таких как ведение документации, составление расписания, подготовка положений и программ, учебных материалов и т.п. Определение ИИ, данное в ГОСТ «Технологии искусственного интеллекта в образовании», ограничено соответствующей сферой и предполагает «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека... и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые... с результатами интеллектуальной деятельности человека»

[1, с. 1, 2]. В большинстве случаев технологии ИИ служат для облегчения рутинного труда. В процессе обучения данные технологии могут способствовать интенсификации труда как преподавателя, так и студентов. В данном случае их можно отнести к категории средств обучения. По определению С. А. Барамзиной, средства обучения – это 1) материальные вещи; 2) психологические орудия, искусственно созданные человеком или объективно существующие в природе и адаптированные к условиям школы, используемые в учебно-образовательном процессе для развития личности учащегося [2, с. 54].

Многие авторы принимают определение «средства» как проводника воздействий субъекта на предмет его деятельности [3–6]. Так, В. В. Кра-

евский, И. Я. Лернер средствами обучения называют «...все объекты и процессы (материальные и материализованные), которые служат источником информации и инструментами (собственно средствами) для усвоения содержания учебного материала, развития и воспитания учащихся» [2, с. 54]. Д. Э. Буляккулова, А. М. Нигматуллина определяют средство как прием, способ действия для достижения чего-либо; орудие (предмет, совокупность приспособлений) для осуществления какой-либо деятельности. Под средствами обучения они понимают разнообразные материалы и орудия учебного процесса, благодаря использованию которых более успешно и за рационально сокращенное время достигаются поставленные цели обучения [5, с. 50]. Технологии ИИ можно отнести к компьютерным средствам обучения (КСО), которые Д. Н. Луферов определяет как средства обучения на основе использования мультимедийных компьютерных продуктов, информационно-коммуникационных технологий интернета и виртуальных инструментов создания информационных продуктов в образовательных целях [7, с. 3]. Л. А. Ростомян под средствами обучения иностранного языка понимает все то материальное (техническое и нетехническое), что оказывает помощь в организации и проведении учебно-воспитательного процесса [3, с. 73].

Для данного исследования принимается определение Д. Н. Луферова и технологии искусственного интеллекта будут рассматриваться как одно из КСО [7].

Постановка задачи. В статье рассматриваются технологии ИИ как средство обучения иностранному языку в вузе с целью определить сегодняшнее состояние и встроенность данных технологий в современный образовательный процесс, а также тренды дальнейшего развития. Наше исследование основано на разработках российских и зарубежных ученых, анализе источников и опыта, как представленного в публикациях, так и собственного. Задачами исследования являются определение места и роли технологий искусственного интеллекта в процессе обучения иностранным языкам, выявление и анализ результатов использования технологий ИИ в этом процессе, внедрение технологий ИИ в общую модель образовательного процесса смешанного обучения.

Методология и методика исследования. Для решения задач исследования использованы метод контент-анализа зарубежных и отечественных источников, посвященных как использованию технологий искусственного интеллекта, так и современным технологиям и средствам обучения в целом. С целью определения места изучаемого средства обучения использовался метод моделирования образовательного процесса, пу-

тем сравнительного анализа выбрана наиболее полная модель смешанного обучения, в которой отмечено место и связи технологий ИИ с другими элементами.

Результаты. Так как технологии ИИ рассматриваются как средство обучения, то первый вопрос, на который преподаватели должны ответить, планируя их использование: с какой целью выбрано именно это средство? Ответ на этот вопрос подразумевает определение связей данного средства с другими элементами процесса обучения, характеристики и возможности.

Некоторые возможности технологий ИИ в вузе. Д. Л. Еськин, М. Х. Хайбуллаев, Г. П. Раджабалиев и другие авторы отмечают возможности использования технологий ИИ для анализа большого массива данных. Университеты уже применяют данную технологию для поиска и отбора абитуриентов [6; 8; 9]. ИИ описывают как инструмент мониторинга и анализа образовательных результатов и затраченных ресурсов, что позволяет выявлять связь образовательной деятельности и результатов. С точки зрения организации обучения большинство авторов отмечают сокращение времени выполнения заданий, объективность оценки, расширение возможностей индивидуализации и повышение мотивации.

Связь с педагогическими подходами. Технологии ИИ как средство обучения могут способствовать эффективной реализации некоторых подходов, что подтверждается многочисленными публикациями [8–10]. VR-технологии, которые могут включать технологии ИИ, отлично вписываются в деятельностный подход (А. Н. Леонтьев) [11, с. 13]. Внешняя и внутренняя деятельность при использовании этой технологии максимально приближены, практически сливаются. Более эффективной в целом становится реализация личностно-ориентированного подхода благодаря широким возможностям индивидуализации и персонализации образовательного процесса [12, с. 15].

Связь с образовательными технологиями. Перечисленные выше характеристики позволяют предположить эффективность использования таких образовательных технологий, как проблемное обучение, проектное обучение, интенсивные технологии.

ИИ отлично вписывается в современные образовательные технологии, благодаря своей разноплановости и многозадачности. Г. К. Селевко отмечает наличие педагогических технологий на основе информационно-телекоммуникационных средств [13, с. 196]. В этом случае образовательная/педагогическая технология принимает ИКТ не как средство, а как основу для моделирования образовательного процесса в целом. Такие педагогические технологии могут быть эффек-

тивными для различных направлений подготовки, но прежде всего для IT-специальностей. В данном исследовании этот аспект не рассматривается.

Место в комплексной модели образовательного процесса (смешанная форма обучения). Модели использования ИИ в обучении иностранному языку будут выстраиваться в соответствии с избранными педагогическими подходами и технологией. Одной из наиболее обсуждаемых и исследуемых в современной научно-методической литературе является технология смешанного обучения, которую мы и примем как основу для построения модели [14–18].

Наиболее полную модель смешанного обучения иностранным языкам предлагает Т. В. Заец в своей статье «Модель смешанного обучения на этапе ранней языковой профессионализации» [14, с. 61]. В этой модели технологии ИИ как средства можно отнести к технологическому блоку, куда автор относит коммуникационные платформы, ресурсные платформы. Таким образом, можно не только определить место технологий ИИ как средства в общей модели смешанного обучения, но и анализировать взаимосвязи в процессе. М. Г. Бондарев, описывая модель смешанного обучения иностранному языку для специальных целей, предлагает последовательность разделов модуля в ЭОС с указанием задач и кратким описанием реализации [15, с. 45]. В раздел «Реализация» вписаны отдельные средства обучения,

в том числе электронные, интерактивные и т. п., но нет технологий ИИ.

Большинство авторов описывают современные средства обучения, включая интернет, не выделяя технологии ИИ как отдельное средство [2–7]. Однако они выделяются среди других средств, в том числе электронных, тем, что предполагают выполнение части работы (порой значительной) ресурсом (искусственным интеллектом). Так, при работе с текстом студенты могут поручить написание, составление пересказа или плана, вопросов к тексту и т. п. искусственному интеллекту. Данные функции широкодоступны и могут быть использованы как средство обучения или как «замена» (жульничество). Задача преподавателя состоит в том, чтобы ограничить использование ИИ студентами. Контролировать это сложно. Однако можно создать задания, в процессе выполнения которых ИИ станет средством обучения, помощником студента. Такой подход позволяет направить интерес студентов к новым технологиям и воспитывать/развивать этическое отношение к сервисам подобного рода.

На основании изученных источников можно сделать вывод о том, какое место занимают технологии ИИ как средство обучения, и какие взаимосвязи в модели смешанного обучения необходимо учитывать при их планировании, проектировании и использовании в образовательном процессе (рис. 1).



Рис. 1. Место технологий ИИ как средства в процессе обучения иностранному языку
Fig. 1. The role of artificial intelligence technologies as a tool in foreign language learning

Опыт использования технологий ИИ как средства. В течение 2024/25 учебного года технологии ИИ использовались в процессе преподавания английского и немецкого языков в нескольких группах. Предполагалось, что современная технология заинтересует студентов и позволит оценить не только ее эффективность как средства обучения, но и изменения образовательной среды/атмосферы. Преподаватели использовали следующие методы и приемы:

– *деятельность студента:*

- тренинги (Magic School, Quizizz);
- создание текстов, презентаций, коротких видео (Perplexity, Genially, Visme);
- самопроверка с помощью ИИ (Орфо);
- создание планов текстов, тезисов, аннотаций и т. п. (Gigachat);

– *деятельность преподавателя:*

- подготовка (разработка) планов занятий/курсов (Magic School, Renderforest);
- созданий упражнений разного типа (Magic School, Twee, Quizlet, Quizizz);
- создание справочных материалов разного типа (Magic School, Genially, Visme);
- проверка заданий в автоматическом режиме;
- поддержка самостоятельной работы.

В течение года фиксировались следующие показатели:

- мотивация (% выполнивших задание с использованием технологии ИИ);
- скорость выполнения (% выполнивших задание с использованием технологии ИИ в установленный срок);
- качество работ (оформление, содержание);
- удовлетворенность собственной работой (студент/преподаватель).

Преподаватели не настаивали на использовании технологии ИИ. Задание можно было выполнить традиционными способами. Таким образом, выявлены студенты, которые по разным причинам не хотели пользоваться при выполнении заданий данными технологиями. Изучение причин, на наш взгляд, может стать темой отдельного исследования.

Анализ полученных результатов позволяет утверждать, что участвовавшие в исследовании студенты в большинстве мотивированы к использованию технологии ИИ (около 70%), выполнили задания в срок или ранее (чуть более 70% от выполнивших с использованием ИИ). В течение года показатели мотивации колебались от 60 до 70%, так как влияние оказывали и другие условия, такие как сложность, содержательная привлекательность задания или необходимость выполнения заданий по другим предметам и т. п.

Зафиксирован рост качества работ, особенно с точки зрения оформления. Использование различных ресурсов позволило студентам проверить

грамотность и стиль текстового содержания работы, быстро найти или создать соответствующие иллюстрации. Остается вероятность того, что некоторые текстовые работы полностью созданы ИИ. Однако в ходе занятий эти тексты не только проверяются. Преподаватели проводят работу с текстом: чтение, создание вопросов/ответов или плана/пересказа. В результате такой работы формируются необходимые навыки, осваивается лексико-грамматический материал.

Опрос студентов и преподавателей в конце учебного года показал, что участники исследования удовлетворены как процессом работы с использованием технологии ИИ, так и образовательными результатами. Обе категории отмечают необходимость изучения возможностей ресурсов, использующих ИИ. Преподаватели высказывают желание повысить квалификацию по данной теме, в том числе познакомиться с опытом внедрения данных технологий в учебный процесс.

Описанный выше опыт позволил нам сформулировать некоторые рекомендации. Прежде всего важно самостоятельно освоить ресурсы, которые хотели бы предложить студентам. Поэтому можно начать с создания справочных материалов и интерактивных заданий и в процессе этой работы определить список «любимых» ресурсов, которые будут освоены лучше всего. Ресурс Quizizz (Wayground) позволяет создать собственные интерактивные задания, для которых ИИ может предложить большое количество вариантов. Это удобно и значительно экономит время. Особенно при подготовке итоговых объемных тестов с большим числом вариантов.

Некоторые ресурсы помогут создать тестовые задания к аудио- или печатным текстам. Можно озвучить текст с помощью технологий ИИ (Zvukogram, freetts). Возможности технологий ИИ и ресурсов, их использующих, постоянно растут. Изучить все не представляется возможным. Необходимости в полном изучении всех ресурсов нет. Авторы изученных публикаций на эту тему рекомендуют выбрать удобные и доступные ресурсы и постоянно повышать свою квалификацию. Важным аспектом/условием успеха использования технологий ИИ сегодня становятся творчество и контроль. С одной стороны, преподаватели должны быть достаточно креативными, чтобы придумывать интересные варианты заданий и приемов работы, с другой – необходимо очень тщательно контролировать предлагаемый ресурсами материал на предмет ошибок, неточностей и соответствия целям и задачам.

Оценка результатов использования технологий ИИ как средства. Любое новое, или относительно новое, как технологии ИИ, средство обучения требует апробации и оценки результатов.

В рамках курса иностранного языка критериями оценки могут стать: мотивация (% выполнивших); скорость выполнения; качество работ (оформление, содержание); удовлетворенность собственной работой (студент/преподаватель).

Данные критерии лишь частично оценивают рост уровня владения языком (качество работ), однако главной задачей средств обучения является не повышение уровня, а качество образовательного процесса в целом. Оценивать результаты апробации только методом сравнения итоговых отметок в контрольной и экспериментальной группах недостаточно. Важно, как отмечают современные авторы, внедрять и использовать средства, которые способствуют качеству обучения / положительно влияют на эффективность технологии или методики обучения, а не подстраивать процессы под «модные»/популярные технологии. Кроме перечисленных критериев, можно еще проверить комфорт/удобство использования, сложность освоения и т. п., которые входят в критерий «удовлетворенности» как составляющие, однако могут помочь изменить результаты по этому

комплексному критерию путем смены ресурсов или дополнительных мастер-классов или других мероприятий.

Выводы. ИИ-технологии, включенные в образовательный процесс, имеют определенное место, функции и правила использования. Для этой быстро развивающейся технологии необходимо задать рамки для контроля эффективного и этического применения в образовательном процессе вуза. С одной стороны, данная технология является поддержкой преподавателей и студентов при создании качественных учебных материалов, выполнении рутинной работы. С другой стороны, пока не ясно как технологии ИИ повлияют на интеллектуальное развитие пользователей в перспективе. Уже ведутся исследования влияния технологий ИИ, используемых при обучении, на когнитивное развитие, критическое мышление и интеллектуальную независимость пользователей. В ожидании результатов разумно соблюдать осторожность и, если невозможно запретить, то обозначить границы и условия использования данной технологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ГОСТ 58 895–2021 Технологии искусственного интеллекта в образовании. Общие положения и терминология: национальный стандарт Российской Федерации: издание официальное: утвержден и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 26 ноября 2021 г. № 1617-ст: введен впервые: дата введения 2022-03-01 / РАЗРАБОТАН Федеральным государственным автономным образовательным учреждением высшего образования «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ). Москва: Российский институт стандартизации, 2021. 12 с.
2. Барамзина С. А. Некоторые подходы к определению понятия «Средства обучения» // Интеграция образования. 2006. №4. С. 52–55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-sredstvo-obucheniya> (дата обращения: 07.04.2025).
3. Ростомян Л. А. Современные средства обучения иностранным языкам в вузе // Colloquium-journal. 2020. №33 (85). С. 73–75 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-sredstva-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-vuze> (дата обращения: 04.04.2025).
4. Пацыба В. И. Средства обучения иностранному языку // Мировая и российская наука: области развития и инноваций: сборник научных статей / науч. ред. Н. А. Шайденко. Ч. VI. Москва: Перо, 2021. С. 48–54.
5. Буляккулова Д. Э., Нигматулина А. М. Современные средства обучения, их классификация // Вестник науки. 2022. №4 (49). С. 49–60. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-sredstva-obucheniya-ih-klassifikatsiya> (дата обращения: 07.04.2025).
6. Хайбулаев М. Х., Раджабаев Г. П., Гаджиев Т. С. Классификация электронных средств обучения // МНКО. 2016. №4 (59). С. 45–47. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-elektronnyh-sredstv-obucheniya-1> (дата обращения: 07.04.2025).
7. Луферов Д. Н. Средства обучения иностранным языкам, основанные на использовании компьютерных технологий // Гуманитарный вестник. 2015. Вып. 1. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/pedagog/221.html> (дата обращения: 29.08.2025).
8. Ziying Wang et al. Assessment of AI Ethical Reflection: The Development and Validation of the AI Ethical Reflection Scale (AIERS) for University Students // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2025. Vol. 22, no. 19.
9. Еськин Д. Л. Использование технологий искусственного интеллекта в обучении // МНКО. 2023. №6 (103). С. 329–331. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii> (дата обращения: 29.08.2025).
10. Фещенко Т. С. Технологии искусственного интеллекта в школьном образовании: от дефиниции к смыслам для учителя // МНИЖ. 2024. №8 (146). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-iskusstvennogo-intellekta-v-shkolnom-obrazovanii-ot-definitsii-k-smyslam-dlya-uchitelya> (дата обращения: 29.08.2025).

11. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Деятельностный и системно-деятельностный подходы: методология и практика реализации // Пермский педагогический журнал. 2016. №8. С. 11–20 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-i-sistemno-deyatelnostnyy-podhody-metodologiya-i-praktika-realizatsii> (дата обращения: 09.09.2025).
12. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 272 с.
13. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. Москва: Народное образование, 2005. 556 с.
14. Заец Т.В., Воевода Е.В. Моделирование смешанного обучения на этапе ранней языковой профессионализации // КПЖ. 2022. №5 (154). С. 58–66. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-smeshannogo-obucheniya-na-etape-ranney-yazykovoy-professionalizatsii> (дата обращения: 15.04.2025).
15. Бондарев М.Г. Модель смешанного обучения иностранному языку для специальных целей в электронной образовательной среде технического вуза // Известия ЮФУ. Технические науки. 2012. № 10. С. 41–48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-smeshannogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-dlya-spetsialnyh-tseley-v-elektronnoy-obrazovatelnoy-srede-tehnicheskogo-vuza> (дата обращения: 15.04.2025).
16. Waheeb S. Albiladi, Khlood K. Alshareef. Blended Learning in English Teaching and Learning: A Review of the Current Literature // Journal of Language Teaching and Research. 2019. Vol. 10, no. 2. P. 232–238. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1002.03>
17. Albatti H. Blended Learning in English Language Teaching and Learning: A Focused Study on a Reading and Vocabulary Building Course // World Journal of English Language. 2023. Vol. 13, no. 5.
18. Волосюк И.В., Казакевич В.Б. Использование моделей смешанного обучения в вузе как необходимое условие методической и предметной компетентности преподавателя иностранного языка. URL: <https://core.ac.uk/outputs/74330572/> (дата обращения: 29.08.2025).

REFERENCES

1. GOST 58895–2021 *Artificial Intelligence Technologies in Education. General Provisions and Terminology*: national standard of the Russian Federation: official publication: approved and put into effect by Order of the Federal Agency for Technical Regulation and Metrology dated November 26, 2021, no. 1617-st: introduced for the first time: date of introduction 2022-03-01. DEVELOPED BY the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «National Research University Higher School of Economics» (HSE). Moscow, Russian Institute of Standardization, 2021, 12 p. (In Russ.)
2. Baramzina S.A. Some approaches to defining the concept of «Teaching Tools». *Integration of education*, 2006, no. 4, pp. 52–55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-podhody-k-opredeleniyu-ponyatiya-sredstvo-obucheniya> (accessed 04.07.2025). (In Russ.)
3. Rostomyan L.A. Modern means of teaching foreign languages at the university. *Colloquium-journal*, 2020, no. 33 (85), pp. 73–75. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-sredstva-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-vuze> (accessed 04.04.2025). (In Russ.)
4. Pacyba V.I. Foreign language teaching tools. *World and Russian science: areas of development and innovation: collection of scientific articles*. Scientific ed. N.A. SHajdenko. P. VI. Moscow, Pero Publ., 2021, pp. 48–54. (In Russ.)
5. Bulyakulova D.E., Nigmatullina A.M. Modern teaching aids, their classification. *Science Bulletin*, 2022, no. 4 (49), pp. 49–60. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-sredstva-obucheniya-ih-klassifikatsiya> (accessed 04.07.2025). (In Russ.)
6. Hajbulaev M.H., Radzhabaliev G.P., Gadzhiev T.S. Classification of electronic learning tools. *MNKO*, 2016, no. 4 (59), pp. 45–47. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-elektronnyh-sredstv-obucheniya-1> (accessed 04.07.2025). (In Russ.)
7. Luferov D.N. Foreign language teaching tools based on the use of computer technologies. *Humanitarian Bulletin*, 2015, Issue 1. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/pedagog/221.html> (accessed 08.29.2025). (In Russ.)
8. Ziying Wang et al. Assessment of AI Ethical Reflection: The Development and Validation of the AI Ethical Reflection Scale (AIERS) for University Students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2025, vol. 22, no. 19.
9. Es'kin D.L. Using artificial intelligence technologies in education. *MNKO*, 2023, no. 6 (103), pp. 329–331 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii> (accessed 08.29.2025). (In Russ.)
10. Feshchenko T.S. Artificial Intelligence Technologies in School Education: From Definition to Meanings for Teachers. *MNIZH*, 2024, no. 8 (146). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-iskusstvennogo-intellekta-v-shkolnom-obrazovanii-ot-definitcii-k-smyslam-dlya-uchitelya> (accessed 08.29.2025). (In Russ.)

11. Peterson L. G., Kubysheva M. A. Activity-based and system-activity approaches: methodology and implementation practice. *Perm pedagogical journal*, 2016, no. 8, pp. 11–20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyy-i-sistemno-deyatelnostnyy-podhody-metodologiya-i-praktika-realizatsii> (accessed 09.09.2025).
12. Serikov V. V. *Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems*. Moscow, Logos Publ., 1999, 272 p. (In Russ.)
13. Selevko G. K. *Encyclopedia of educational technologies*. In 2 vol., vol. 1. Moscow, Narodnoye obrazovaniye Publ., 2005, 556 p. (In Russ.)
14. Zaec T. V., Voevoda E. V. Modeling blended learning at the stage of early language professionalization. *KPZh*, 2022, no. 5 (154), pp. 58–66. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-smeshannogo-obucheniya-na-etape-ranney-yazykovoy-professionalizatsii> (accessed 04.15.2025). (In Russ.)
15. Bondarev M. G. A Model of blended learning of a foreign language for special purposes in the electronic educational environment of a technical university. *Bulletin SFedU. Technical sciences*, 2012, no. 10, pp. 41–48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-smeshannogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-dlya-spetsialnyh-tseley-v-elektronnoy-obrazovatelnoy-srede-tehnicheskogo-vuza> (accessed 04.15.2025). (In Russ.)
16. Waheeb S. Albiladi, Khlood K. Alshareef. Blended Learning in English Teaching and Learning: A Review of the Current Literature. *Journal of Language Teaching and Research*, 2019, vol. 10, no. 2, pp. 232–238. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1002.03> (accessed 04.15.2025).
17. Albatti H. Blended Learning in English Language Teaching and Learning: A Focused Study on a Reading and Vocabulary Building Course. *World journal of english language*, 2023, vol. 13, no. 5. (accessed 06.25.2025)
18. Volosyuk I. V., Kazakevich V. B. The use of blended learning models in higher education as a prerequisite for the methodological and subject competence of foreign language teachers. *Belarusian State Pedagogical University*, 2015. URL: <https://core.ac.uk/outputs/74330572/> (accessed 08.29.2025). (In Russ.)

Информация об авторах

Рахимова Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Томский государственный архитектурно-строительный университет (Российская Федерация, 634003, г. Томск, пл. Соляная, 2, e-mail: rakhimova.tatiana@tsuab.ru).

Касека Ирина Петровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Томский государственный архитектурно-строительный университет (Российская Федерация, 634003, г. Томск, пл. Соляная, 2, e-mail: kaseka1966@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 24.09.2025

После доработки 26.01.2026

Принята к публикации 30.01.2026

Information about the authors

Tatyana A. Rakhimova – candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of foreign languages, Tomsk State University of Architecture and Building (2 Solyanaya Square, 634006, Russian Federation, e-mail: rakhimova.tatiana@tsuab.ru).

Irina P. Kaseka – senior lecturer of the department of foreign languages, Tomsk State University of Architecture and Building (2 Solyanaya Square, Tomsk, 634003, Russian Federation, e-mail: kaseka1966@mail.ru).

The paper was submitted 24.09.2025

Received after reworking 26.01.2026

Accepted for publication 30.01.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-9
УДК 378:147

Оригинальная научная статья

Влияние искусственного интеллекта на развитие критического мышления у обучающихся: педагогические подходы и вызовы

И. В. Шевченко

Новосибирский государственный аграрный университет,
Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной
гвардии Российской Федерации
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: Shevchenko_55_75@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В статье рассматривается влияние технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) на развитие критического мышления у обучающихся. Обсуждаются современные педагогические подходы, направленные на повышение уровня личностного развития школьников, повышение учебной дисциплины, стимулирование продуктивных знаний, навыков самостоятельного выбора, критического анализа, размышления и самостоятельного мышления в условиях цифровой образовательной среды. Описаны основные вызовы, с которыми сталкиваются педагогические работники и пользователи при внедрении ИИ в образовательный процесс, а также представлены примеры и рекомендации по их преодолению. *Постановка задачи.* Актуальность рассмотрения указанной тематики связана с тем, что современное образовательное пространство активно трансформируется под влиянием цифровых технологий и ИИ. Одним из ключевых аспектов внедрения ИИ в образовательные процессы является его воздействие на развитие критического мышления у обучающихся. *Методика и методология исследования.* В статье в рамках личной педагогической деятельности автора, которая базируется на системном подходе к анализу образовательного процесса с применением ИИ, а также на педагогических теориях развития критического мышления показано, что современные педагогические практики, основанные на использовании ИИ, определяют позитивные и негативные стороны его применения. *Результаты.* В статье определяется, что ИИ-системы, такие как интеллектуальные обучающие платформы, помогают обучающимся анализировать большие объемы информации и выявлять ключевые аспекты. Однако они ограничивают самостоятельность обучающихся, если используются без должной педагогической поддержки. ИИ способствует формированию навыков синтеза информации через генерацию проблемных заданий и автоматическую обратную связь. Однако зависимость от алгоритмов может снижать глубину самостоятельной аналитической работы. *Выводы.* ИИ предоставляет значительные возможности для развития критического мышления у обучающихся, в частности за счет адаптивного обучения и автоматизированной обратной связи. Однако эффективное использование технологий требует осознанного педагогического подхода, направленного на сочетание цифровых и традиционных методов обучения. Педагогам необходимо адаптировать свои подходы, чтобы не только стимулировать познавательную активность обучающихся, но и минимизировать потенциальные риски, такие как снижение самостоятельности мышления.

Ключевые слова: искусственный интеллект, критическое мышление, образовательные технологии, педагогические подходы, инновации в обучении, адаптивное обучение, цифровизация образования, образовательные вызовы

Для цитирования: Шевченко И. В. Влияние искусственного интеллекта на развитие критического мышления у обучающихся: педагогические подходы и вызовы // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №4. С. 680–684. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-9>

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-9

Full Article

The impact of artificial intelligence on the development of critical thinking in students: pedagogical approaches and challenges

Shevchenko, I. V.

Novosibirsk State Agrarian University,

Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: Shevchenko_55_75@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The article examines the impact of artificial intelligence (AI) technologies on the development of critical thinking in students. Modern pedagogical approaches aimed at improving the level of personal development of school-children, improving academic discipline, stimulating productive knowledge, skills of independent choice, critical analysis, reflection and independent thinking in a digital educational environment are discussed. The main challenges faced by teachers and users when implementing AI in the educational process are described, as well as examples and recommendations for overcoming them. *Purpose setting.* The relevance of considering this topic is due to the fact that the modern educational space is actively being transformed under the influence of digital technologies and AI. One of the key aspects of the introduction of AI into educational processes is its impact on the development of critical thinking in students. *The methodology and methodology of the study.* In the article, within the framework of the author's personal pedagogical activity, which is based on a systematic approach to the analysis of the educational process using AI, as well as on pedagogical theories of the development of critical thinking, it is shown that modern pedagogical practices based on the use of AI determine the positive and negative sides of its application. *Results.* The article defines that AI systems, such as intelligent learning platforms, help students analyze large amounts of information and identify key aspects. However, they limit the independence of students if they are used without proper pedagogical support. AI contributes to the formation of information synthesis skills through the generation of problem tasks and automatic feedback. However, dependence on algorithms can reduce the depth of independent analytical work. *Conclusion.* AI provides significant opportunities for the development of critical thinking in students, in particular, through adaptive learning and automated feedback. However, the effective use of technology requires a conscious pedagogical approach aimed at combining digital and traditional teaching methods. Teachers need to adapt their approaches in order not only to stimulate the cognitive activity of students, but also to minimize potential risks, such as a decrease in independent thinking.

Keywords: artificial intelligence, critical thinking, educational technologies, pedagogical approaches, innovations in learning, adaptive learning, digitalization of education, educational challenges

Citation: Shevchenko, I. V. [The impact of artificial intelligence on the development of critical thinking in students: pedagogical approaches and challenges]. *Professional education in the modern world*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 680–684. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-9>

Введение. Современные технологии, в особенности искусственный интеллект (далее – ИИ), стремительно трансформируют образовательные практики. Включение ИИ в процесс обучения не только упрощает доступ к образовательным ресурсам, но и открывает новые возможности для персонализации обучения, развития аналитических навыков и формирования критического мышления у обучающихся. Искусственный интеллект, или машинное обучение, на данный момент активно применяется в образовании, начиная от ведения и проверки экзаменов, заканчивая автоматическим подбором материала для обучающихся в тех сферах, где они испытывают трудности в обучении, предлагая обучающемуся более сознательно вникнуть в тему, повысить уровень знаний и способностей, анали-

зируя успеваемость и производительность обучающегося, корректировать его план обучения при постоянном и лояльном контроле «бесчувственной» машины [1; 2].

В условиях растущего информационного потока критическое мышление становится одной из ключевых компетенций, позволяющих эффективно оценивать информацию, принимать обоснованные решения и решать сложные проблемы. Однако использование ИИ в образовательных процессах сопряжено с рядом вызовов (подробно об этом ниже) [3].

Постановка задачи. В статье рассмотрены традиционные педагогические подходы, новые методики и технологии, направленные на развитие критического мышления с использованием ИИ.

Методика и методология исследования.

Теоретическая база статьи представлена отечественными и зарубежными работами, посвященными теории и практике использования ИИ для развития критического мышления у обучающихся (М. Н. Булаева, А. В. Гущин, Ю. Н. Петров, К. С. Сябитова, С. И. Черных, О. Н. Филатова), чьи исследования показали, что ИИ способен индивидуализировать обучение, создавая условия для развития критического мышления, но только при грамотной интеграции в педагогический процесс. Авторами предлагается решение проблемных задач, стимулирующих обучающихся к самостоятельному поиску решений и развитию критического мышления. В России значительный вклад в изучение влияния технологий на образовательный процесс внесла Е. С. Полат, которая подчеркивала, что ИИ способствует развитию аналитических навыков, но его применение требует внимательного педагогического сопровождения [4]. В своих исследованиях И. Ю. Лавриненко доказывала, что использование чат-ботов для анализа текстов и аргументации способствует улучшению навыков логического мышления, отмечая, что без человеческого вмешательства процесс может стать поверхностным [5].

Методологической основой исследования является системный подход, который позволяет рассматривать использование ИИ в образовании как комплексный процесс, включающий взаимодействие технологий, педагогических стратегий и когнитивного развития обучающихся. Также применен компетентностный подход, позволяющий сосредоточиться на развитии ключевых образовательных компетенций, включая критическое мышление. Для анализа образовательных практик и влияния ИИ на критическое мышление используются теоретические методы: анализ и синтез научной литературы по теме статьи, сравнительный анализ существующих педагогических подходов, обобщение передового опыта применения ИИ в образовании.

Результаты. В настоящее время возникает необходимость пересмотра традиционных педагогических подходов, разработки новых методик и технологий, направленных на развитие критического мышления. В перспективе ИИ может стать «третьим субъектом» в образовательных взаимодействиях. Цифровое воспитание (грамотность, зрелость, компетентность) становится трендом в процессах успешной социализации уже не только в реальном, но и виртуальном мире [6]. В то же время существует опасение, связанное с излишней автоматизацией обучения и потенциальной потерей творческой составляющей образовательного процесса. Современные образовательные системы быстро адаптируются к новым

инновационным технологиям, включая искусственный интеллект, что приводит к значительным изменениям в учебном процессе. Важными задачами становятся формирование и развитие у обучающихся творческого и критического мышления, необходимого для анализа, интерпретации, передачи и оценки данной информации. В условиях широкого доступа к ИИ обучающиеся сталкиваются с потребностью различать достоверные и ложные данные, а педагогические работники должны уметь использовать ИИ как инструмент для усиления самостоятельности и критического и научного подхода к обучению [7; 8].

В рамках проводимого анализа использования ИИ в образовательных целях оценим влияние ИИ на критическое мышление обучающихся.

ИИ предоставляет разнообразные образовательные ресурсы для дистанционного обучения, такие как адаптивные образовательные платформы, сенсорные и автоматические репетиторы, автоматизированные и интеллектуальные системы для распознавания и анализа текста. Однако чрезмерная зависимость от этих технологий может привести к снижению самостоятельного мышления, особенно если обучающиеся склонны полагаться на готовые решения, а не пытаться решать или анализировать вопросы и проблемы и решать проблемы самостоятельно. В использовании ИИ при оценке выявляется множество следующих положительных моментов.

1. Использование ИИ в обучении помогает обучающимся в обработке больших объемов данных, оценке и систематизации информации, что значительно облегчает работу с базами данных и развивает логическую память, а также навыки планирования, анализа и синтеза данных, сравнения, способствует созданию оптимального способа ведения оценок различного вида деятельности.

2. Автоматизация рутинных задач позволяет обучающимся сосредоточиться на более сложных аспектах анализа и синтеза информации.

3. ИИ дает возможность получить обширный доступ к разнообразным ресурсам и подходам к анализу информации.

4. Программы с использованием ИИ могут помочь обучающимся строить аргументы и отстаивать свою точку зрения, используя различные инструменты, проверяющие логику, четкость, аргументацию и последовательность рассуждений.

5. Адаптивные системы обучения, основанные на ИИ, позволяют подстраивать содержание учебных курсов в зависимости от уровня знаний обучающегося, обеспечивая ему персонализированную обратную связь, направленную на развитие эмпирических, аналитических и иных навыков.

6. ИИ позволяет разрабатывать сложные сценарии, требующие от обучающихся принятия управ-

ленческих решений и оценки различных вариантов действий, что способствует развитию умений и навыков логического мышления, критического проектирования и анализа.

7. Использование ИИ позитивно влияет на создание платформ совместного обучения, где обучающиеся могут обмениваться информацией, аргументировать свои взгляды и развивать навыки критического мышления и верного, с точки зрения введенных параметров поведения через взаимодействие друг с другом и с педагогическим работником.

Однако существуют и очевидные проблемы, вызванные внедрением ИИ в образовательный процесс:

1. Существует опасность, что обучающиеся станут слишком полагаться на ИИ и потеряют активность и мотивацию к самостоятельному решению проблем и задач, так как ИИ быстро предоставляет готовые ответы.

2. В процессе использования ИИ обучающимся существует вероятность, что в случае наличия готового ответа, предоставленного ИИ, не будет отслеживаться процесс принятия решения, то есть будет недоступен алгоритм решения проблемы.

3. Возникают вопросы в сохранении конфиденциальности данных, а также защиты авторских прав и предвзятости алгоритмов и программ, которые остаются серьезными препятствиями для внедрения ИИ в массовое обучение.

4. Недостаток знаний и навыков работы с ИИ среди педагогических работников затрудняет понимание и эффективное внедрение этих технологий в учебный процесс. Необходимо создавать новые программы повышения квалификации, направленные на развитие у преподавателей знаний и навыков работы с ИИ.

Выводы. Исходя из изложенного выше считаем необходимым определить рекомендации для эффективного использования ИИ в образовательных учреждениях:

1. Необходимо комбинировать ИИ с традиционными методами. Оптимально сочетать ИИ-инструменты с традиционными и цифровыми методами обучения, стимулируя обучающихся к самостоятельному мышлению, быстрому усвоению информации и целенаправленному решению различных задач.

2. Следует развивать критический подход к информационным технологиям. Преподавателям следует побуждать обучающихся не только сравнивать, но и оценивать и анализировать информацию, полученную с помощью ИИ, а также задавать вопросы к исходным выводам, сформулированным автоматизированными машинными алгоритмами.

3. Требуется вводить в образовательную деятельность основы научно-этического образования. Введение в образовательный процесс новых дисциплин, связанных с ИИ и коррекция образовательных программ, тематики, касающихся ответственности за использование ИИ, конфиденциальности и этических последствий автоматизации, способствуют формированию у обучающихся высокого профессионализма и ответственного, внимательного отношения к цифровым технологиям.

Описанные в статье позитивные и негативные тенденции в развитии технологий ИИ открывают значительные возможности для развития критического мышления у обучающихся, однако его внедрение требует тщательно продуманного подхода, включающего приоритеты и баланс между информационными технологиями и традиционными методами. Педагогические стратегии, основанные на использовании ИИ, должны способствовать формированию и развитию у обучающихся познавательного интереса к теории, культуры, мышлению, критического отношения к полученной информации, активности и самостоятельного мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гущин А. В., Ваганова О. И., Филатова О. Н. Особенности реализации информационной стратегии высшей образовательной организации // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2021. №3 (57). С. 47–51.
2. Сябитова К. С., Филатова О. Н. Искусственный интеллект в системе профессионального образования // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. Красноярск; Челябинск; Нижний Новгород; Москва. 2023. С. 132–134.
3. Булаева М. Н., Филатова О. Н., Канатъев П. В. Методические рекомендации применения цифровых платформ в профессиональных образовательных организациях обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 72 (4). С. 34–36.
4. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050 706 (031 000) – Педагогика и психология; 050 701 (033 400) – Педагогика. 3-е изд., стер. Москва: Академия, 2010. 364 с.
5. Лавриненко И. Ю. Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2023. Т. 12, №2. С. 18–25.
6. Черных С. И. Искусственный интеллект в изменении педагогического дизайна // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14, №1. С. 10–16. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-1>

7. Филатова О.Н., Булаева М.Н., Гушин А.В. Применение нейросетей в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–3. С. 243–245.
8. Филатова О.Н., Зиновьева С.А., Гринина М.В. Инновации в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–2. С. 376–379.

REFERENCES

1. Gushchin A. V., Vaganova O. I., Filatova O. N. Features of the implementation of the information strategy of the higher educational organization. *Izvestia of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet*, 2021, no 3 (57), pp. 47–51. (In Russ.)
2. Sabitova K. S., Filatova O. N. Artificial intelligence in the system of vocational education. *Professional self-determination of youth in the innovative region: problems and prospects*. Krasnoyarsk, Chelyabinsk, Nizhny Novgorod, Moscow, 2023, pp. 132–134. (In Russ.)
3. Bulaeva M. N., Filatova O. N., Kanatyev P. V. Methodological recommendations for the use of digital platforms in professional educational institutions. *Problems of modern pedagogical education*, 2022, no. 72 (4), pp. 34–36. (In Russ.)
4. Polat E. S., Bukharkina M. Yu. *Modern pedagogical and information technologies in the education system: a textbook for students of higher educational institutions studying in the specialties 050 706 (031 000) – Pedagogy and psychology; 050 701 (033 400) – Pedagogy*. 3rd ed., revised. Moscow, Akademiya Publ., 2010, 364 p. (In Russ.)
5. Lavrinenko I. Y. The use of GPT chatbots in the process of teaching English in a non-linguistic university: a theoretical aspect. *Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technology*, 2023, volume 12, no. 2, pp. 18–25. (In Russ.)
6. Chernykh S. I. Artificial intelligence in changing pedagogical design. *Professional education in the modern world*, 2024, vol. 14, no. 1, pp. 10–16. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-1>. (In Russ.)
7. Filatova O. N., Bulaeva M. N., Gushchin A. V. Application of neural networks in professional education. *Problems of modern pedagogical education*, 2022, no. 77–3, pp. 243–245. (In Russ.)
8. Filatova O. N., Zinovieva S. A., Grinina M. V. Innovations in vocational education. *Problems of modern pedagogical education*, 2022, no. 77–2, pp. 376–379. (In Russ.)

Информация об авторе

Шевченко Игорь Валентинович – кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой земельного, экологического и трудового права, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630 039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 155, e-mail: Shevchenko_55_75@mail.ru); профессор кафедры конституционного и административного права, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (Российская Федерация, 630 114, Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2).

Статья поступила в редакцию 20.11.2025

После доработки 29.01.2026

Принята к публикации 31.01.2026

Information about the author

Igor V. Shevchenko – candidate of legal sciences, associate professor, head of the department of land, environmental and labour law, Novosibirsk State Pedagogical University (155 Nikitina str., Novosibirsk, 630 039, Russian Federation, e-mail: Shevchenko_55_75@mail.ru); professor of the department of constitutional and administrative law of the Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation (6/2 Klyuch-Kamyshenskoe Plateau str., Novosibirsk, 630 114, Russian Federation).

The paper was submitted 20.11.2025

Received after reworking 29.01.2026

Accepted for publication 31.01.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-10
УДК 371.23

Оригинальная научная статья

Компонентно-уровневая модель понятия профессионального наставничества в вузе

О. Ю. Шитакова

*Новосибирский государственный университет инженерии и биотехнологий
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: Ch1989@yandex.ru
ORCID: 0009-0002-8594-9807*

А. Ю. Гуськов

*Новосибирский государственный университет инженерии и биотехнологий
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: alexguskov1@vk.com
ORCID 0009-0002-3191-4799*

Ю. А. Гуськов

*Новосибирский государственный университет инженерии и биотехнологий
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail yug1959@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3191-4799>*

Т. В. Сидорина

*Новосибирский государственный университет инженерии и биотехнологий,
Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии
И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: sidorinata@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3039-2765>*

Аннотация. *Введение.* Статья посвящена разработке компонентно-уровневой модели понятия профессионального наставничества в вузе. Актуальность статьи обусловлена проблемой в логике применения ключевого понятия в исследовании. *Постановка задачи.* Цель исследования состоит в уточнении понятия «профессиональное наставничество» и обосновании компонентно-уровневой модели профессионального наставничества в вузе. В статье обсуждаются терминологическая и содержательная размытость понятия «профессиональное наставничество», смешение его с тьюторством, кураторством, коучингом, отсутствие согласованных компонентов и критериев оценки реализации. *Методика и методология исследования.* Методы исследования: анализ и синтез научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ понятий, моделирование. Исследование включает обзор библиографических и теоретических источников по раскрытию содержания и алгоритмов деятельности профессиональных наставников. *Результаты.* К результатам работы относим описание и анализ проблемы, связанной с раскрытием понятия «наставничество», «профессиональное наставничество», критериев и показателей оценки результатов исследования. *Выводы.* Проблема деятельности профессиональных наставников решена не полностью и успех в их деятельности зависит от руководства университетов и сообщества профессиональных наставников.

Ключевые слова: наставничество, профессиональное наставничество, компонентно-уровневая модель

Для цитирования: Шитакова О. Ю., Гуськов А. Ю., Гуськов Ю. А., Сидорина Т. В. Компонентно-уровневая модель понятия профессионального наставничества в вузе // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №4. С. 685–696. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-10>

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-10

Full Article

Component-level model of the concept of professional tutoring in a university

Shitakova, O. Yu.

*Novosibirsk State University of Engineering and Biotechnology,
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: Ch1989@yandex.ru*

Guskov, A. Yu.

*Novosibirsk State University of Engineering and Biotechnology,
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: alexguskov1@vk.com*

Guskov, Yu. A.

*Novosibirsk State University of Engineering and Biotechnology,
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: iinsau@yandex.ru*

Sidorina, T. V.

*Novosibirsk State University of Engineering and Biotechnology,
Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute
named after General of the Army I. K. Yakovlev
of the National Guard of the Russian Federation
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: sidorinata@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* This article is devoted to the development of a component-level model of the concept of professional mentoring in higher education institutions. The relevance of the article is due to a problem in the logic of applying a key concept in research. *Purpose setting.* The purpose of the study is to clarify the concept of «professional mentoring» and substantiate the component-level model of professional mentoring at the university. The article reveals the terminological and substantive vagueness of the concept of «professional mentoring», mixing it with tutoring, curation, coaching, there are no agreed components and criteria for evaluating implementation. *Methodology and methods of the study.* Research methods: analysis and synthesis of scientific literature, comparative analysis of concepts, modeling. The study includes a review of bibliographic and theoretical sources on the disclosure of the content and algorithms of professional mentors' activities. *Results.* The results of the work include a description and analysis of the problem related to the disclosure of the concepts of «mentoring», «professional mentoring», criteria and indicators for evaluating research results. *Conclusion.* In the final part of the paper, it is said that the problem of professional mentoring has not been fully solved and the success of their activities depends on the university leadership and the community of professional mentors.

Keywords: mentoring, professional mentoring, component-level model

Citation: Shitakova, O. Yu., Guskov, A. Yu., Guskov, Yu. A., Sidorina, T. V. [Component-level model of the concept of professional tutoring in a university]. *Professional education in the modern world*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 685–696. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-10>

Введение. Актуальность статьи обусловлена пониманием того, что современная система высшего образования в Российской Федерации переживает этап трансформации, связанной с усилением требований к личностно-профессиональному развитию обучающихся, интеграцией воспитательной и образовательной функций вуза. В этих условиях профессиональное наставничество все чаще рассматривается как ключевой механизм

индивидуального сопровождения студента. Однако на практике данная деятельность зачастую носит фрагментарный, несистемный и формальный характер, что обусловлено отсутствием четко структурированной ее теоретико-методологической основы.

Перед тем как раскрыть методологические основы исследования, необходимо рассмотреть сущность и содержание исследуемого понятия «про-

фессиональное наставничество». Мы придерживаемся мнения А.П. Тряпициной, С.А. Писаревой и др. о том, что «только после определения смысла ключевого понятия наступает этап методологических и теоретических оснований, выбора методов исследования, так как на каждом этапе в результате научной рефлексии углубляется понимание исследователем познаваемого объекта и предмета, укрепляются теоретические конструкции исследования новыми аргументами» [1]. Самоопределение проявляется уже на начальном этапе научного поиска, когда, как считают В.С. Вахштейн, Д.Л. Константиновский, Б.Ю. Куракин и др., «формируются дотеоретические и интуитивные основания архитектуры исследования», которые затем в ходе исследования уточняются и углубляются [2]. Невнимательность относительно этапа начального самоопределения исследователя, по мнению ученых, часто приводит к ситуациям, описанным в докладе «Педагогическое исследование как источник педагогического вреда» М. Дегенхарта, профессора Новозеландского университета, сделанного им в Институте образования при Лондонском университете в 1992 г.

Постановка задачи. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что моделирование объектов и процессов становится средством, способным отразить сложные профессиональные и педагогические системы, так как с помощью модели можно показать сущность, важнейшие качества и компоненты реальной системы. Так, по мнению Ю.Г. Бирюкова, модель – это «искусственно созданный объект в виде схем, конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [3].

В отечественной педагогике проблемы моделирования исследовали С.И. Архангельский, С.В. Бондаренко, А.Н. Дахин, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина и др. Этими авторами феномен моделирования рассматривается как путь изучения объекта через его возможную модель. Поэтому моделирование, по мнению ученых, представляет собой исследование вариативных моделей, процессов или явлений с целью получения объяснений этих явлений и прогнозирования их состояний. Раскрывая понятие «модель», соглашаемся в В.А. Беликовым, характеризующим модель как «наглядно-логическое представление исследуемого предмета с целью четкого определения компонентов, связей между ними, а также особенностей функционирования и развития объекта» [4].

Наименьшая составная часть модели – это ее компонент. В педагогике компонент рассматривается как элемент, который входит в структуру

педагогического процесса, а в контексте уровней моделей, «компонент» представляет собой самостоятельную часть системы, выполняющую определенную задачу и взаимодействующую с другими компонентами модели для формирования целого [5]. Уровневая модель, построенная на компонентах процесса, характеризует уровни системы, причем внутри каждого уровня могут находиться компоненты, реализующие свои функцию и роль.

Система наставничества базируется на положениях личностно-деятельностного (И.А. Зимняя, В.В. Сериков, Е.А. Крюкова, С.В. Белова, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, Т.В. Лаврикова, Т.П. Лакоценина, В.И. Лещинский, И.С. Якиманская и др.) и деятельностного (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, А.К. Маркова и др.) подходов.

Наставничество включает любую форму поддержки и передачи опыта от более опытного человека к менее опытному независимо от области деятельности. Оно направлено на развитие общих умений, жизненных умений, воспитание ценностей и формирование личности. *Профессиональное наставничество* – это форма деятельности наставника, ориентированная на развитие у наставляемых профессиональных умений и компетенций в рамках определенной профессии или специальности, на повышение квалификации специалиста, освоение профессиональных стандартов, практических умений и опыта, необходимых в конкретной сфере деятельности [6].

Понятие «наставничество» формировалось в российской педагогике на протяжении веков и не синонимизируется с такими западными трендами, как тьютор или коуч; это особый вид педагогической деятельности, направленной на передачу знаний и опыта, моделей поведения, ценностных установок.

Отличие российской традиции наставничества от многих других заключается в неприятии прагматического и утилитарного аспектов вне его связи с глубокими духовными и нравственными основаниями и смысложизненными ценностями [7].

Методика и методология исследования. Рассмотрим алгоритм моделирования, включающий основания предрасположенности компонента в наставнической деятельности, его роль в логике профессионального наставничества; характеристику внутренних составляющих аспектов каждого компонента и уровни осуществления каждого компонента. Информация может быть использована для самоанализа преподавателей, экспертной оценки наставнической деятельности, разработки диагностических опросников или наблюдательных листов, формирования критериев при аттестации или аккредитации наставников.

Освоение преподавателем правовых, уставных, этических основ профессионального наставничества в образовательной среде; способность соотносить педагогические решения с нормативной базой, применение законодательства РФ в сфере образования предопределяет в структуре профессионального наставничества в вузе *нормативный* компонент, который выполняет фундаментальную и легитимирующую функции в системе профессионального наставничества.

Нормативный компонент обеспечивает: правовую защищенность как наставника, так и студента, единые стандарты качества наставнической деятельности, профилактику конфликтов, злоупотреблений и субъективизма. Без четкой нормативной основы наставничество рискует превратиться в неформальное покровительство или, наоборот, в бюрократическую формальность [8].

Рассмотрим внутренние составляющих аспектов нормативного компонента (табл. 1).

Таблица 1. Внутренние аспекты нормативного компонента
Table 1. Internal aspects of the regulatory component

Аспект	Содержание аспекта
1. Законодательно-правовой	Наставник знает и применяет ФЗ «Об образовании в РФ», Трудовой кодекс РФ, ФЗ «О персональных данных», положений о студенческом самоуправлении, правах и обязанностях обучающихся
2. Уставно-внутривузовский	Наставник ориентируется в Уставе вуза, Положении о системе наставничества, Правилах внутреннего распорядка, Кодексе профессиональной этики преподавателя
3. Методический	Наставник владеет регламентами проведения наставнических мероприятий: индивидуальные беседы, профориентация, сопровождение в адаптационный период
4. Этический	Наставник соблюдает принципы уважения личности студента, конфиденциальности, недопущения дискриминации, отказа от манипуляций и злоупотребления авторитетом
5. Документационный	Наставник умеет вести наставническую документацию: план работы, журнал взаимодействия, характеристики, отчёты по итогам семестра и года

Реализацию нормативного компонента рассмотрим на трех условных уровнях.

Низкий уровень (фрагментарное знание нормативной базы, игнорирование внутренних регламентов, формальное или отсутствующее ведение документации): наставник воспринимает нормы как «формальность»; обратная связь может выходить за рамки этики (давление, ярлыки); не может назвать ключевые документы вуза; нарушает этические нормы (например, обсуждает студента в присутствии третьих лиц); не ведет плана работы; действует по «здравому смыслу», а не по регламенту.

Средний уровень (фрагментарное знание нормативной базы, игнорирование внутренних регламентов, документация не ведется): наставник знает Устав и Положение о наставничестве; составляет план, но редко корректирует его; иногда нарушает конфиденциальность; соблюдает базовые нормы; есть регламент наставничества (план-график), но не всегда системно обновляется.

Высший уровень (глубокое владение нормативной базой, инициативное применение регламентов, безупречная документация, служит примером для коллег): у наставника системное применение норм и их объяснение наставляемым; единообразие требований и четкие критерии оценивания; этически выверенная коммуникация; свободно цитирует нормативные акты; ведет электронный

портфель наставника; консультирует других преподавателей по вопросам наставничества [9].

В целом нормативный компонент – это каркас профессионального наставничества в вузе, сквозной вектор модели. Он превращает добрую волю преподавателя в устойчивую и эффективную систему поддержки студента. В условиях роста требований к качеству высшего образования и усилению роли личностно-ориентированных технологий развитие нормативного компонента становится условием гуманизации и профессионализации педагогического процесса.

Готовность преподавателя к осуществлению наставнической деятельности как значимой, социально ценной и профессионально необходимой функции; принятие роли наставника как неотъемлемой части педагогического «Я»; осознание наставничества как вклада в развитие личности студента и будущего профессии; способность сопереживать трудностям студента и стремиться к его поддержке предопределяет *мотивационно-целевой* компонент в структуре профессионального наставничества в вузе. Мотивационно-целевой компонент является двигателем всей наставнической системы. Если нормативный компонент задает рамки, а коммуникативный (см. ниже) – формат взаимодействия, то мотивационно-целевой компонент обеспечивает смысл, энергию и устойчивость наставнической деятельности.

Без внутренней мотивации даже идеальное знание регламентов превращается в бюрократическую рутину, а общение – в формальную процедуру.

Рассмотрим значимость внутренних составляющих аспектов мотивационно-целевого компонента (табл. 2).

Таблица 2. Внутренние аспекты мотивационно-целевого компонента
 Table 2. Internal aspects of the motivational and target component

Аспект	Содержание аспекта
1. Ценностно-смысловой	Наставник принимает наставничество как профессиональную миссию; ориентируется на развитие личности студентов; согласовывает личные ценности преподавателя с ценностями профессии и вуза
2. Побудительно-мотивационный	Наставник имеет устойчивый интерес к наставнической деятельности; преобладают внутренние мотивы (профессиональная ответственность, результат) над внешними (формальная отчетность); готовность вкладывать ресурсы (время, внимание) в наставничество
3. Целевой аспект	Наставник постановка целей наставничества; согласование целей с потребностями студентов
4. Ориентационный	Наставник видит траектории профессионального становления студента; прогнозирует риски (дисциплинарные трудности, «профессиональные иллюзии»); выбирает стратегии наставничества (поддержка, делегирование ответственности)
5. Коррекционный	Наставник оценивает насколько цели и мотивы сохраняют актуальность; корректирует цели и способы стимулирования

Реализацию мотивационно-целевого компонента рассмотрим на трех условных уровнях.

Низкий уровень (наставничество воспринимается как формальная обязанность, «лишняя нагрузка»; отсутствие личной вовлеченности): наставник воспринимает как формальность; возможны противоречивые установки («как получится»); избегает встреч со студентами; не проявляет инициативы; не видит смысла в индивидуальной работе.

Средний уровень (присутствует стимулирование (поощрение, оценку руководства; выполняет функции наставника добросовестно, но без глубокого личностного смысла): наставник встречается со студентами по графику; ориентирован на выполнение нормативов; цели взаимодействия ограничены рамками распорядка; этика взаимодействия соблюдается, но сложные ситуации решаются скорее «по опыту», чем по заранее выстроенному алгоритму.

Высокий уровень (глубокая внутренняя мотивация; наставничество воспринимается как педагогическая миссия; цели носят личностно-значимый, долгосрочный и ценностный характер): наставник инициативен, ищет контакта со студентами; ставит цели развития их личности, а не только академической успеваемости; обеспечивает прозрачность оценивания; предотвращает риски (конфликты интересов, нарушения добросовестности, небезопасные практики); испытывает удовлетворение от успехов студента; связывает наставничество со смыслом своей профессии [10].

В целом мотивационно-целевой компонент – это, образно выражаясь, «душа профессионального наставничества» в вузе, он превращает

формальные отношения в педагогическое сопровождение, а служебные обязанности – в личностную миссию. В условиях, когда вуз все больше становится пространством не только знаний, но и ценностей, смыслов и поддержки, развитие этого компонента у преподавателей становится стратегическим условием формирования целостной, ответственной и социально активной личности выпускника.

Умение выстраивать эффективное взаимодействие с обучающимися, коллегами и администрацией; планировать, координировать и управлять наставническими процессами; осознавать собственные эмоции и эмоции других в ходе взаимодействия; умение вовлекать студентов в совместную деятельность и оперативно реагировать на изменения в образовательной среде и корректировать форматы взаимодействия, предопределяет *организационно-коммуникативный* компонент в структуре профессионального наставничества в вузе [11].

Организационно-коммуникативный компонент включает *организационные* компетенции (целеполагание, планирование, распределение ролей, соблюдение регламентов и этики взаимодействия) и *коммуникативные* компетенции (активное слушание, постановка вопросов, обратная связь, аргументация, разрешение конфликтов, фасилитация группового обсуждения) и характеризует умение не только общаться, но и организовать наставнический процесс как управляемую, измеримую и этически корректную практику. В структуре профессионального наставничества он выступает связующим звеном между нормативным и организационно-коммуникативными компонентами,

создавая условия для продуктивного диалога, четкого распределения задач, поддержания мотивации и формирования доверительной атмосферы. Без развитого организационно-коммуникативного компонента наставничество рискует превратиться

в формальную или разрозненную деятельность, лишенную системности и взаимопонимания.

Рассмотрим значимость внутренних составляющих аспектов организационно-коммуникативного компонента (табл. 3).

Таблица 3. Внутренние аспекты организационно-коммуникативного компонента
Table 3. Internal aspects of the organizational and communicative component

Аспект	Содержание аспекта
1. Организационный	Наставник ставит цели наставничества (SMART-логика и гуманитарно-педагогическое изложение); планирует взаимодействия; распределяет роли и ответственность; управляет ресурсами (доступ к лабораториям, учебным материалам)
2. Коммуникативный	Наставник формулирует задачи понятным языком; формирует благоприятную коммуникационную среду; аргументирует предложения; предупреждает конфликты в группах
3. Социально-психологический	Наставник учитывает индивидуальные различия (тревожность, культурный контекст); поддерживает мотивацию и профилактирует социально-психологическое выгорание
4. Цифровой	Наставник может практиковать коммуникации в корпоративных каналах; оформляет цифровых артефакты: чек-листы, отчеты о встречах, электронное портфолио

Реализацию организационно-коммуникативного компонента рассмотрим на трех условных уровнях.

Низкий уровень (взаимодействие со студентами носит эпизодический, ситуативный характер; отсутствует четкое планирование наставнической деятельности; преобладает односторонняя коммуникация без диалога; наставляемые пассивны): наставничество воспринимается как формальная обязанность, отсутствует индивидуальный план наставника; преобладает директивный стиль общения.

Средний уровень (наличие базового плана наставника, но с ограниченной гибкостью; не всегда конструктивные формы общения; используется базовый набор инструментов, но редко включаются рефлексивные или развивающие элементы): наставник обеспечивает стабильное сопровождение адаптации и учебной деятельности; поддержание мотивации и дисциплины; базовую эффективность коммуникаций в учебно-проектной работе.

Высокий уровень (гибкое планирование наставнической деятельности; обратная связь носит поддерживающий и мотивирующий характер; эффективная координация взаимодействий): у наставника индивидуальный план наставничества с гибкой корректировкой; регулярные встречи по согласованному графику; преобладание диалогического, поддерживающего стиля общения; систематическая обратная связь; наставничество выстроено как управляемый цикл; соблюдается этика, конфиденциальность, уважение границ, поддерживается психологическая безопасность [12].

В целом организационно-коммуникативный компонент в структуре профессионального наставничества в техническом вузе отражает совокупность умений и установок, обеспечивающих планирование, координацию, регламентацию и поддержание продуктивного взаимодействия в наставнической группе «наставник – наставляемый», а также в расширенном контуре взаимодействий: кафедра и факультет – студенческое сообщество – индустриальные партнеры – администрация вуза – цифровая образовательная среда.

Первые три компонента модели объединены условным мотивационно-организационно-коммуникативным уровнем.

Понимание логики научного и педагогического познания; выявление причин затруднений наставляемого и конструирование его индивидуальных траектории развития; работа с литературными источниками, документами, цифровыми ресурсами; обобщение опыта; оценка педагогических решений и предупреждение рисков определяют когнитивный компонент в структуре профессионального наставничества в вузе.

Когнитивный компонент выполняет в наставничестве опорную (смыслообразующую и доказательную) функцию, обеспечивает качество наставнических решений научно-методическую обоснованность наставничества (связывает) цели наставничества с результатами; снижает риски педагогических ошибок (неадекватные методы, перегруз, неверная оценка достижений). Роль когнитивного компонента в структуре профессионального наставничества заключается в обеспечении интеллектуальной основы взаимодействия

между наставником и наставляемым. Когнитивный компонент позволяет преподавателю не просто передавать знания, но формировать у наставляемого способность к самостоятельному мышлению, критическому анализу, осознанному выбору и профессиональному самоопределению. Он обеспечивает научно-методическую обоснованность наставничества (решения опираются на теорию, нормативы, данные); связывает цели наставничества с результатами (понятные критерии, ин-

дикаторы прогресса); поддерживает воспроизводимость и тиражируемость опыта (описание, алгоритмы, кейсы, стандарты сопровождения). Когнитивный компонент выступает «интеллектуальным каркасом» наставничества, связывающим мотивационные установки наставляемого с практическими действиями и рефлексивным осмыслением опыта [13].

Рассмотрим значимость внутренних составляющих аспектов компонента (табл. 4).

Таблица 4. Внутренние аспекты когнитивного компонента
 Table 4. Internal aspects of the cognitive component

Аспект	Содержание аспекта
1. Нормативно-методологический	Наставник знает ФГОС/ОП, локальные акты, академическую этику, принципов доказательности; опирается на нормы и принципы при анализе и прогнозировании советов
2. Диагностический	Наставник знает методы анализа занятия, диагностики трудностей наставляемого, анализ образовательных данных (успеваемость, воспитанность, результаты оценивания)
3. Дидактический	Наставник знает дидактику и теорию воспитания в высшей школе, методы воспитания и обучения, содержание дисциплин и междисциплинарные связи
4. Проектировочный	Наставник знает проектирование индивидуального плана развития наставляемого, постановку целей, прогнозирование результатов и рисков, планирование и сопровождения по этапам
5. Обобщающий	Наставник знает методы анализа и обобщения результатов наставничества, оформление выводов, формирование банка кейсов, перенос решений на новые контексты, развитие педагогического мышления наставляемого

Реализацию компонента рассмотрим на трех условных уровнях.

Низкий уровень (наставничество основано на личных привычках и «как принято»; знания фрагментарны; слабая связь с нормативами и результатами обучения; советы ситуативны; фокус на передаче информации, не учитывая индивидуальные особенности наставляемых; отсутствие диагностики потребностей и зон развития наставляемых; они не вовлекаются в анализ собственного опыта или принятие решений): наставник не может обосновать рекомендации ссылкой на принципы и нормы; не проводит индивидуальных бесед; не проводит совместный анализ ошибок и успехов; отсутствуют вопросы, стимулирующие критическое мышление.

Средний уровень (проводится первичная диагностика интересов наставляемых, но без системного подхода; в обучении применяются элементы анализа и обсуждения, но без глубокой рефлексии): у наставника простые рефлексивные техники («что получилось» – «что не получилось»); используются задания с элементами анализа, сравнения, классификации; присутствуют примеры связи теории и практики, но носят общий характер.

Высший уровень (глубокая и системная диагностика индивидуальных образовательных траекторий; активное развитие критического и метакогни-

тивного мышления через диалог, проблемные ситуации и проекты; поддержка постоянной рефлексии как части профессионального роста; интеграция знаний и практики осуществляется на основе реальных кейсов, исследований): наставник действует как методолог (системно диагностирует, проектирует, обосновывает решения; связывает цели – содержание – методы – оценивание; использует данные и доказательную логику; формирует у наставляемого профессиональное педагогическое мышление): у наставника в наличии индивидуальный профиль наставляемого с обновляемыми целями и ресурсами; регулярное использование открытых вопросов и дебатов; рефлексия оформляется в дневниках; наставляемые участвуют в исследовательских проектах с последующим анализом опыта [14].

В целом когнитивный компонент в профессиональном наставничестве обеспечивает осмысление передачи, применение знаний, навыков и умений от наставника к наставляемому. Он лежит в основе формирования профессиональной компетентности и позволяет не механически копировать действия, а осознанно выстраивать собственную практику. Поэтому когнитивный компонент является одним из ключевых компонентов профессионального наставничества.

Осознание собственных педагогических ценностей и их влияния на стиль наставничества

(поддержка и контроль, свобода и регламентация); анализ собственных педагогических решений, ошибок, успешных практик и их причин; управление собственными когнитивными стратегиями; способность сохранять профессиональную позицию при критике; умение замечать скрытые ожидания и барьеры взаимодействия; планирование своей индивидуальной траектории предопределяют *рефлексивный* компонент в структуре профессионального наставничества в вузе.

Рефлексивный компонент обеспечивает осознанность наставнических действий; коррекцию взаимодействия «наставник — наставляемый» на основе анализа результатов и обратной связи; переход от передачи опыта к совместному конструированию практики, так как наставник не навязывает шаблон, а помогает осмыслить решение; профилактику профессиональных деформаций (формализм, авторитарность).

Рассмотрим значимость внутренних составляющих аспектов компонента (табл. 5).

Таблица 5. Внутренние аспекты рефлексивного компонента
Table 5. Internal aspects of the reflective component

Аспект	Содержание аспекта
1. Саморефлексия	Наставник проводит регулярный анализ собственных целей, методов, успехов и ошибок в наставнической деятельности
2. Рефлексия наставляемого	Наставник содействует наставляемому в осмыслении его образовательного и профессионального опыта, ценностей, мотивов и действий
3. Диалогическая рефлексия	Наставник совместно обсуждает и интерпретирует опыт, происходящий в формате равноправного диалога между наставником и наставляемым
4. Рефлексия на результат	Наставник оценивает достигнутые цели, эффективность выбранных стратегий и дальнейших шагов развития
5. Рефлексия на процесс	Наставник анализирует ход взаимодействий: какие именно формы, методы, коммуникации были продуктивны, а какие требуют корректировки

Без рефлексивного компонента профессиональное наставничество чаще становится инструктажем, а не развитием профессиональной субъектности наставляемого.

Реализацию компонента рассмотрим на трех условных уровнях.

Низкий уровень (рефлексия отсутствует или сводится к формальному подведению итогов; нет анализа собственной практики; наставляемые не вовлекаются в осмысление опыта; отсутствует диалог о смысле, ценностях, выборах): наставник не корректирует свою практику в течение семестра; не используются рефлексивные техники (дневники, карты развития); беседы ограничиваются административными вопросами; слабая самокритика, не анализируется собственный вклад.

Средний уровень (рефлексия осуществляется эпизодически, преимущественно по завершении крупных этапов; частичный анализ собственной деятельности, но без системной коррекции): наставник: использует базовые рефлексивные вопросы: «Что получилось?», «В чем были затруднения?»; присутствуют элементы рефлексии в портфолио или отчетах; способен к точечной коррекции.

Высший уровень (рефлексия является неотъемлемой частью каждой наставнической встреч; она системная, доказательная, совместная; регулярно анализируется и трансформируется практика; на-

ставляемые активно участвуют в осмыслении своих целей, ценностей, стратегий и ошибок; формируется культура совместного рефлексивного диалога, основанного на доверии и взаимном уважении): наставник ведет рефлексивный дневник и помогает вести наставляемым; применяются инновационные рефлексивные техники («рефлексивная лестница», «карта компетенций», «журнал профессионального роста»); наставляемые способны формулировать личностно-профессиональные выводы и планировать дальнейшие шаги [15].

В целом рефлексивный компонент задает качество и развивающий характер наставничества: он превращает опыт наставника в осмысленную технологию сопровождения, помогает выстраивать критерии, видеть динамику, корректировать действия и поддерживать профессиональную самостоятельность наставляемого. Именно рефлексивный компонент превращает наставничество из набора техник и процедур в живой, развивающийся процесс взаимного роста; обеспечивает переход от «передачи рецептов» к формированию у наставляемого способности учиться на собственной практике, что является ключевым результатом профессионального наставничества в вузе.

Таким образом, компонентно-уровневая модель профессионального наставничества преподавате-

лей и студентов технического вуза включает пять компонентов, ключевым из которых является нормативный компонент ПНПСТВ (см. ниже). На условном критическом уровне (мотивационно-коммуникативном) реализуются два компонента: мотивационно-целевой и организационно-коммуникативный. Реализацию этого уровня обеспечивают педагогические условия: диагностика стартового уровня и индивидуализация маршрута; совместное целеполагание; психолого-педагогическая поддержка и развитие саморегуляции. Педагогические условия реализации мотивационно-целевого и организационно-коммуникативного компонентов носят комплексный, взаимообусловленный характер: мотивация не может развиваться без организационной поддержки, а эффективная коммуникация невозможна без личностной вовлеченности. Только при их синергии профессиональное наставничество в вузе становится подлинным механизмом формирования конкурентоспособной, самоопределяющейся и социально ответственной личности будущего специалиста.

На условном оптимальном уровне (организационно-рефлексивном) реализуются когнитив-

ный и рефлексивный компоненты. Реализацию этого уровня обеспечивают педагогические условия: диагностика образовательных потребностей; индивидуализация содержания и построение «маршрута образования»; доступ к ресурсам и методической базе; системная рефлексия как обязательный элемент наставнического цикла; отказ от авторитарного стиля общения в пользу диалогического партнерства; интеграция когнитивно-рефлексивных практик в содержание наставнической деятельности; создание безопасной и поддерживающей коммуникативной среды.

Реализация когнитивного и рефлексивного компонентов в профессиональном наставничестве невозможна без создания целостной педагогической экосистемы, в которой интеллектуальное развитие и осмысление опыта становятся не дополнением, а ядром взаимодействия между наставником и подопечным.

Компонентно-уровневая модель профессионального наставничества преподавателей и студентов технического вуза (ПНПСТВ) представлена на рисунке.

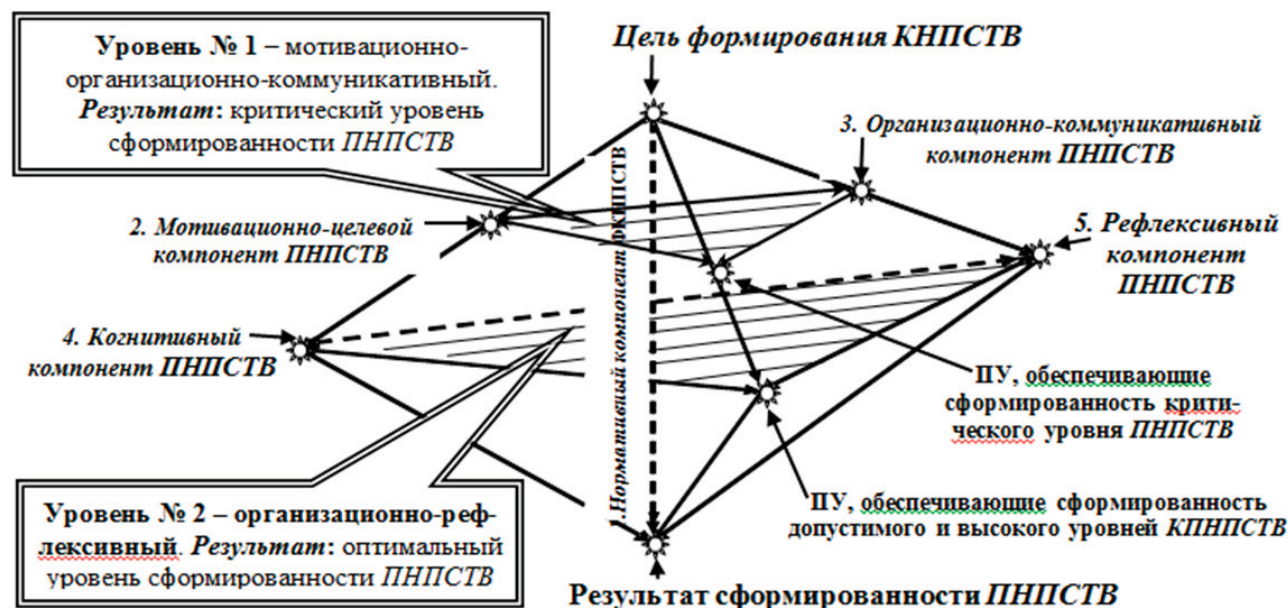


Рис. Компонентно-уровневая модель профессионального наставничества преподавателей и студентов технического вуза (ПНПСТВ)

Fig. Component-Level Model of Professional Mentoring for Faculty and Students at a Technical University

Обсуждение. Принципиальное отличие профессионального наставничества от традиционного обучения заключается в том, что «учебным материалом» выступает не предмет, а личность самого наставника. Его мировоззрение, этические установки, стиль принятия решений, способность к рефлексии – все это становится живым, осязае-

мым содержанием, усваиваемым через подражание, диалог и совместное действие. В этом смысле наставник – не транслятор знаний, а носитель и олицетворение профессиональной культуры.

Рефлексия позволяет наставнику быть не просто экспертом, а проводником, помогающим студенту обрести внутренний компас профессио-

нального и личностного развития. Без развитого рефлексивного компонента наставничество рискует остаться поверхностным, ориентированным лишь на выполнение задач, а не на формирование зрелой, ответственной и осознанной профессиональной личности [16].

Внедрение профессионального наставничества влечет за собой ряд положительных последствий:

- повышение результативности: программы наставничества демонстрируют высокую эффективность в развитии специалистов;
- ускоренная адаптация в профессиональной среде: новые сотрудники быстрее интегрируются, усваивая корпоративные нормы и демонстрируя высокие результаты;
- сокращение времени адаптации: период, необходимый для освоения в коллективе и понимания негласных правил, становится короче;
- передача практического опыта: опытные сотрудники делятся знаниями, стратегиями принятия решений и профессиональными ценностями;
- подъем общей продуктивности: растет эффективность как новичков, так и вовлеченность наставников;
- активизация профессионального самоанализа: наставники глубже анализируют свою работу и знания;
- укрепление корпоративной культуры: новые сотрудники быстрее принимают ценности, правила и обычаи компании [17].

Выводы. Профессиональное наставничество в вузе – это сложная, многоуровневая педагогическая система, требующая не только добровольной инициативы, но и нормативного, методического и кадрового обеспечения; представляет собой сложный и динамичный процесс, способствующий передаче опыта, развитию профессиональных и личностных качеств в рамках социальных институтов и структур.

Предложенная компонентно-уровневая модель позволяет преодолеть разрозненность существующих подходов и обеспечить целостность, измеримость и управляемость наставнической деятельности. Реализация модели способствует повышению педагогической культуры преподавателя, усилению воспитательного потенциала вуза и формированию у студентов устойчивой профессиональной и гражданско-патриотической идентичности.

Предлагаемая компонентно-уровневая модель обладает высокой степенью адаптивности и может быть транслирована в вузы различного профиля – от классических университетов до военных институтов.

Таким образом, компонентно-уровневая модель не только раскрывает сущность понятия «профессиональное наставничество в вузе», но и характеризует практико-ориентированный инструментарий для его эффективной реализации в современных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тряпицына А. П., Писарева С. А. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования // ЧиО. 2014. №3 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metodologicheskie-podhody-k-issledovaniyu-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения 12.09.2025).
2. Константиновский Д. Л., Вахштейн В. С., Куракин Д. Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. Москва: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2013. 221 с.
3. Моделирование в науке и технике / под ред. проф. Ю. Г. Бирюкова. Ростов-н/Д: Феникс, 2004. 376 с.
4. Беликов В. А., Кривошапова Н. Г. Модель организации образовательного процесса в образовательном учреждении: пос. аспирантам и соискателям. Магнитогорск: МаГУ, 2001.
5. Лопатина С. С. Компоненты педагогической модели формирования культуры межличностного и делового общения студентов последних государственных служащих // Наука и школа. 2013. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komponenty-pedagogicheskoy-modeli-formirovaniya-kultury-mezhlichnostnogo-i-delovogo-obshcheniya-studentov-buduschih-gosudartvennyh> (дата обращения: 21.03.2025).
6. Складенко И. С., Благовещенская М. А. Методические основания развития института наставничества в правоохранительных органах // Пенитенциарная наука. 2024. №4 (68). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osnovaniya-razvitiya-instituta-nastavnichestva-v-pravoohranitelnyh-organah> (дата обращения: 20.10.2025).
7. Жданова Д. А. Наставничество как способ преодоления профессиональных дефицитов молодыми специалистами // Вестник науки, 2025. Т. 3, №2 (83). С. 262–270.
8. Демурчан А. А., Спирина В. И. Наставническая деятельность в педагогическом вузе: сущностные характеристики // Экономические и гуманитарные исследования региона. 2024. №2. С. 12–15.
9. Литвиненко Н. В., Петрунина М. А. Педагогические возможности наставничества в системе подготовки студента педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82–3. С. 214–216.
10. Молодецкая О. В. Наставничество в системе высшего образования в России: современные подходы // Молодой ученый. 2024. № 40 (539). С. 171–172.
11. Поленькин И. В. Психологическая готовность студентов педагогических вузов к наставнической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84–1. С. 471–474.

12. Локтионова Е. А., Яковлева Е. О. Институт наставничества в системе российского образования и профессиональной деятельности: учеб. пособ. Курск: ЮЗГУ, 2024. 98 с.
13. Белкина В. В. Концепт универсальных компетенций высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 117–126.
14. Чуракова А. В. Значение когнитивного компонента при формировании универсальных компетенций будущих педагогов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2022. № 4 (79). С. 73–78.
15. Поленькин И. В. Наставничество как универсальная стратегия работы с обучающимися // Современные проблемы психологии образования: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году семьи в Российской Федерации. Воронеж, 30 мая 2024 г. Воронеж, 2024. С. 220–224.
16. Качуровский В. И. Педагогика высшей школы: учеб пособие. Пермь: Изд-во Перм. гос. над. исслед. ун-та, 2015. 150 с.
17. Сафонов А. А., Петровская Е. С. Актуальность реализации педагогической системы наставничества в высшем учебном заведении // Концепции современного образования: время перемен: сб. науч. тр. Казань, 2020. С. 176–182.

REFERENCES

1. Tryapitsyna A. P., Pisareva S. A. Modern methodological approaches to the study of pedagogical education. *ChiO*, 2014, no. 3 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metodologicheskie-podhody-k-issledovaniyu-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (accessed 09.12.2025). (In Russ.)
2. Konstantinovskiy D. L., Vakhshtein V. S., Kurakin D. Y. *The reality of education. Sociological research: from metaphor to interpretation*. Moscow, Center for Social Forecasting and Marketing, 2013, 221 p. (In Russ.)
3. Modeling in science and technology. Edited by professor Yu. G. Biryukov. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 2004, 376 p. (In Russ.)
4. Belikov V. A., Krivoshchapova N. G. The model of the organization of the educational process in an educational institution: settlement for graduate students and applicants. Magnitogorsk, MaGU Publ., 2001, pp. 20–24. (In Russ.)
5. Lopatina S. S. Components of the pedagogical model for the formation of a culture of interpersonal and business communication among students and government employees. *Science and School*, 2013, no. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komponentny-pedagogicheskoy-modeli-formirovaniya-kultury-mezhlichnostnogo-i-delovogo-obscheniya-studentov-buduschih-gosudartvennyh> (accessed 03.21.2025). (In Russ.)
6. Sklyarenko I. S., Blagoveshchenskaya M. A. Methodological foundations for the development of the institute of mentoring in law enforcement agencies. *Penitentiary science*, 2024, no. 4 (68). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osnovaniya-razvitiya-instituta-nastavnichestva-v-pravoohranitelnyh-organah> (accessed 10.20.2025). (In Russ.)
7. Zhdanova D. A. Mentoring as a way to overcome professional deficits by young specialists. *Bulletin of science*, 2025, vol. 3, no. 2 (83), pp. 262–270. (In Russ.)
8. Demurchan A. A., Spirina V. I. Mentoring in a pedagogical university: essential characteristics. *Economic and Humanitarian Studies of the Region*, 2024, no. 2, pp. 12–15. (In Russ.)
9. Litvinenko N. V., Petrunina M. A. Pedagogical possibilities of mentoring in the system of training a student at a pedagogical university. *Problems of modern pedagogical Education*, 2024, no. 82–3, pp. 214–216. (In Russ.)
10. Molodetskaya O. V. Mentoring in the higher education system in Russia: modern approaches. *Young scientist*, 2024, no. 40 (539), pp. 171–172. (In Russ.)
11. Polenyakin I. V. Psychological readiness of students of pedagogical universities for mentoring activities. *Problems of modern pedagogical education*, 2024, no. 84–1, pp. 471–474. (In Russ.)
12. Loktionova E. A., Yakovleva E. O. *Institute of Mentoring in the system of Russian education and professional activity studies*. handbook. Kursk: South Ural State University, 2024, 98 p. (In Russ.)
13. Belkina V. V. The concept of universal competencies of higher education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2018, no. 5, pp. 117–126. (In Russ.)
14. Churakova A. V. The importance of the cognitive component in the formation of universal competencies of future teachers. *Bulletin of Surgut State Pedagogical University*, 2022, no. 4 (79), pp. 73–78. (In Russ.)
15. Polenyakin I. V. Mentoring as a universal strategy for working with students. *Modern problems of educational psychology: proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference dedicated to the Year of the Family in the Russian Federation*. Voronezh, May 30, 2024. Voronezh, 2024, pp. 220–224. (In Russ.)
16. Kachurovsky V. I. *Pedagogy of higher education: textbook*. Perm, Publishing House of the Perm State University. research. University, 2015, 150 p. (In Russ.)
17. Safonov A. A., Petrovskaya E. S. The relevance of the implementation of the pedagogical mentoring system in higher education institutions. *Concepts of modern education: time of change: collection of scientific papers*. Kazan, 2020, pp. 176–182. (In Russ.)

Информация об авторах

Шитакова Ольга Юрьевна – аспирант, Новосибирский государственный университет инженерии и биотехнологий (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: Ch1989@yandex.ru). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8594-9807>

Гуськов Александр Юрьевич – аспирант, Новосибирский государственный университет инженерии и биотехнологий (Российская Федерация, 630 039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: alexguskov1@vk.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3191-4799>

Гуськов Юрий Александрович – доктор технических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии образовательных технологий, Новосибирский государственный университет инженерии и биотехнологий (Российская Федерация, 630 039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160. e-mail: yug1959@yandex.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7830-4990>

Сидорина Татьяна Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогических технологий, педагогики и психологии, Новосибирский государственный университет инженерии и биотехнологий (Российская Федерация, 630 039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160); профессор кафедры военной педагогики, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск Национальной гвардии Российской Федерации (Российская Федерация, 630 114, г. Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2, e-mail: sidorinata@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3039-2765>

Статья поступила в редакцию 26.01.2026

После доработки 29.01.2026

Принята к публикации 30.01.2026

Information about the authors

Olga Yu. Shitakova – postgraduate student, Novosibirsk State University of Engineering and Biotechnology (160 Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630 039, Russian Federation. e-mail: Ch1989@yandex.ru). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8594-9807>

Alexander Yu. Guskov – postgraduate student, Novosibirsk State University of Engineering and Biotechnology (160 Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630 039, Russian Federation. e-mail: alexguskov1@vk.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3191-4799>

Yuri A. Guskov – doctor of technical sciences, associate professor, head of the department of educational technologies pedagogy and psychology, Novosibirsk State Agrarian University (160 Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630 039, Russian Federation. e-mail: alexguskov1@vk.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7830-4990>

Tatiana V. Sidorina – doctor of pedagogical sciences, professor. professor of the department of pedagogical technologies, pedagogy and psychology at Novosibirsk State University of Engineering and Biotechnology (160 Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630 039, Russian Federation); professor of the Department of Military Pedagogy of the Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation (6/2 Klyuch-Kamysenskoe Plateau str., Novosibirsk, 630 114, Russian Federation, e-mail: sidorinata@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3039-2765>

The paper was submitted 26.01.2026

Received after reworking 29.01.2026

Accepted for publication 30.01.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-11
УДК 37.01

Оригинальная научная статья

Массовые открытые онлайн-курсы как феномен цифровой социальной трансформации образовательной среды

А. Д. Зубков

Новосибирский государственный университет экономики и управления
Новосибирск, Российская Федерация,
Сибирский государственный университет путей сообщения
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: zubkov_nstu@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Современные исследования цифровой трансформации образования демонстрируют полярность оценок: одни авторы акцентируют риски дегуманизации и усиления неравенства, другие – потенциал демократизации и инноваций. Для объективного анализа роли массовых открытых онлайн-курсов (МООК) необходимо рассмотрение их как социокультурного феномена в контексте системной перестройки образовательной среды. *Постановка задачи.* Задача заключается в концептуализации массовых открытых онлайн-курсов как фактора социально-цифровой трансформации, выявлении их системообразующих функций и диалектики прогрессивных/деструктивных эффектов в условиях переопределения образовательных парадигм. *Методика и методология исследования.* Исследование базируется на синтезе социотехнического подхода, сетевого анализа и критической теории цифрового образования. Применялись методы контент-анализа и концептуального моделирования. *Результаты.* Установлено, что массовые открытые онлайн-курсы реконфигурируют онтологию образовательного пространства через асинхронную темпоральность и делокализацию, замещение институциональных иерархий сетевыми коллаборациями и переход к алгоритмической легитимации знаний. Выявлена антиномия между декларируемой демократизацией и воспроизводством цифрового неравенства. *Выводы.* Массовые открытые онлайн-курсы представляют не технологический инструмент, но эволюционный этап развития образования, где конвергируют технологические возможности, антропологические сдвиги и социокультурные трансформации. Цифровая трансформация образовательной среды обретает качественно новые свойства – от гибридных экосистем до альтернативных систем аккредитации, определяя векторы развития культуры познания в XXI веке.

Ключевые слова: массовые открытые онлайн-курсы, социотехнические акторы, образовательные экосистемы, гибридные модели обучения, цифровое неравенство, реконфигурация образовательного пространства, критическая теория цифрового образования

Для цитирования: Зубков А. Д. Массовые открытые онлайн-курсы как феномен цифровой социальной трансформации образовательной среды // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №4. С. 697–707. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-11>

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-11

Full Article

Massive open online courses as phenomenon of digital social transformation of the educational environment

Zubkov, A. D.

Novosibirsk State University of Economics and Management
Novosibirsk, Russian Federation,
Siberian Transport University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: zubkov_nstu@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Modern studies of the digital transformation of education demonstrate polarity of assessments: some authors emphasize the risks of dehumanization and increasing inequality, while others – the potential for democratization and innovation. For an objective analysis of the role of massive open online courses, it is necessary to consider them as a socio-cultural phenomenon in the context of a systemic restructuring of the educational environment. *Purpose setting.* The task is to conceptualize massive open online courses as a factor in socio-digital transformation, identify their system-forming functions and the dialectic of progressive / destructive effects in the context of redefining educational paradigms. *Methodology and methods of the study.* The study is based on the synthesis of the sociotechnical approach, network analysis and critical theory of digital education. The methods of content analysis and conceptual modeling were used. *Results.* It was found that massive open online courses reconfigure the ontology of the educational space through asynchronous temporality and delocalization, replacing institutional hierarchies with network collaborations and the transition to algorithmic legitimation of knowledge. An antinomy between the declared democratization and the reproduction of digital inequality has been revealed. *Conclusion.* Massive open online courses are not a technological tool, but an evolutionary stage in the development of education, where technological capabilities, anthropological shifts, and socio-cultural transformations converge. The digital transformation of the educational environment is acquiring qualitatively new properties – from hybrid ecosystems to alternative accreditation systems, determining the vectors of development of the culture of knowledge in the 21st century.

Keywords: massive open online courses, sociotechnical actors, educational ecosystems, hybrid learning models, digital inequality, reconfiguration of the educational space, critical theory of digital education

Citation: Zubkov, A. D. [Massive open online courses as phenomenon of digital social transformation of the educational environment]. *Professional education in the modern world*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 697–707. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-4-11>

Введение. Современный этап развития образовательных систем характеризуется интенсивной *дигитализацией* социальных практик обучения, порождающей структурные трансформации [1, 2]. Проблема заключается в нелинейном характере адаптации традиционных образовательных институтов к цифровым реалиям, где возникают асинхронные процессы: технологические инновации опережают формирование адекватных педагогических и социокультурных моделей. Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) репрезентируют собой не просто инструментальное новшество, но *системообразующий элемент* переконфигурации образовательного пространства. Их сущность определяется триадой признаков: открытость доступа (преодоление географических и институциональных барьеров), массовость (масштабируемость до сотен тысяч пользователей), сетевая архитектура взаимодействия (децентрализация образовательного процесса).

Анализ публикаций [3–6] позволяет выявить диспропорцию в исследованиях. Доминируют работы, изучающие технологическую эффективность платформ или педагогические аспекты МООК, тогда как их *социотехническое воздействие* на образовательную среду как целостный феномен редуцируется. Недооцененной остается роль МООК в формировании новых форм академической социализации, трансформации роли преподавателя (сдвиг к фасилитации) и возникновении гетерогенных обучающихся сообществ, функционирующих вне традиционных иерархий.

Актуальность исследования феномена массовых открытых онлайн-курсов (МООК) как фактора цифровой социальной трансформации образовательной среды определяется конвергенцией четырех критических аспектов. Во-первых, новые технологические и социокультурные предпосылки создают уникальные условия для переформатирования образовательного ландшафта. Экспоненциальный рост вычислительных мощностей, повсеместное внедрение облачных технологий и формирование глобальной цифровой инфраструктуры обеспечили техническую возможность реализации масштабируемых обучающих систем. Параллельно пандемия COVID-19 выступила катализатором, ускорившим переход к дистанционным форматам и сформировавшим устойчивый социальный запрос на гибридные модели обучения. Демографические сдвиги, включая увеличение продолжительности жизни и необходимость непрерывного профессионального развития, усилили потребность в доступных образовательных ресурсах вне традиционных институциональных рамок. Во-вторых, проблематика МООК получила институциональное признание в ключевых стратегических документах международного и национального уровня. Доклады ЮНЕСКО о будущем образования, Цели устойчивого развития ООН и Директива Европейской комиссии по цифровому образованию прямо указывают на необходимость интеграции открытых онлайн-форматов для обеспечения инклюзивного доступа к знаниям. Научная литература [7–10] фиксирует переход от дискуссий о технологическом потенци-

але MOOK к анализу их социальных эффектов: трансформации академических иерархий, возникновению сетевых обучающихся сообществ и пересмотру роли педагога. Однако системное изучение MOOK как агента структурных изменений в образовательной среде остается фрагментарным. В-третьих, сохраняются неудовлетворенные потребности науки и общества, требующие методологически строгого анализа.

Социальный запрос проявляется в необходимости преодоления образовательного неравенства (особенно для жителей развивающихся стран и лиц с ограниченными возможностями), адаптации к требованиям экономики знаний и обеспечения непрерывного рескиллинга. Научное сообщество испытывает дефицит в комплексных теориях, способных объяснить диалектику технологических возможностей MOOK и порождаемых ими социокультурных сдвигов. Требуется выработка критериев оценки долгосрочного воздействия онлайн-курсов на формирование образовательных траекторий, социальный капитал обучающихся и трансформацию институциональных норм. Наконец междисциплинарная значимость проблемы обусловлена ее ролью в развитии смежных научных направлений. Социальная философия исследует MOOK как лабораторию новых форм коллективного познания и цифровой социализации. Педагогическая наука пересматривает дидактические модели в условиях децентрализованных образовательных экосистем. Социология образования анализирует стратификационные эффекты внедрения MOOK, включая риски цифрового разрыва. Компьютерные науки разрабатывают алгоритмы персонализации обучения, чья эффективность напрямую зависит от учета социальных контекстов. Интеграция этих перспектив в единую исследовательскую рамку составляет эпистемологический императив современности.

Таким образом, изучение MOOK как катализатора цифровой социальной трансформации отвечает на вызовы технологической эпохи, соответствует приоритетам глобальной образовательной политики, адресует актуальные общественные потребности и стимулирует развитие междисциплинарных исследовательских программ.

Постановка задачи. Актуальность исследования MOOK в контексте цифровых социальных изменений не отменяет наличия существенных лакун в их системном осмыслении. Существующие научные работы преимущественно концентрируются на технологических аспектах функционирования платформ [11–13], педагогической эффективности контента [14] или экономических моделях распространения MOOK [15]. При этом комплексный анализ их роли как фактора *социотехнической трансформации* образовательной

среды остается маргинальным направлением. Прослеживается явная диспропорция: эмпирические исследования количественных показателей (охват аудитории, завершаемость курсов) [16; 17] доминируют над качественным изучением глубинных структурных сдвигов [18; 19]. Критически недостает работ, исследующих MOOK как *институциональных акторов*, реконфигурирующих традиционные образовательные иерархии, пространственно-временные параметры обучения и модели академической социализации. Выявленные пробелы носят методологический и содержательный характер. Во-первых, игнорируется диалектика глобального масштабирования MOOK и локальных образовательных контекстов, что приводит к недооценке культурной специфики их внедрения. Во-вторых, слабо изучены долгосрочные эффекты цифровой дидактики на формирование когнитивных стратегий обучающихся, трансформацию идентичности педагога и динамику неформальных обучающихся сообществ. В-третьих, отсутствуют комплексные модели, описывающие взаимодействие MOOK с макро-социальными процессами – демографическими сдвигами, трансформацией рынка труда, переопределением понятия «образовательная мобильность». Особую проблему представляет неразработанность критериев оценки *социокультурного воздействия* онлайн-курсов, выходящего за рамки узких метрик вовлеченности.

Целью данной статьи является преодоление обозначенных теоретических дефицитов через концептуализацию MOOK как ключевого элемента цифровой социальной трансформации в образовании. Это предполагает переход от анализа инструментальных функций MOOK к исследованию их *системообразующей роли* в переопределении: пространственно-временных координат образовательного процесса (асинхронность, децентрализация); структур социального взаимодействия в обучении (сетевая коллаборация vs. институциональная иерархия); механизмов легитимации знаний (краудсорсинговые экспертные сообщества vs. традиционная академическая аттестация).

Методология и методика исследования. Теоретико-методологический каркас исследования сформирован синтезом трех взаимодополняющих подходов, позволяющих концептуализировать MOOK как феномен цифровой социальной трансформации. Основопологающей выступает парадигма *социотехнических систем*, трактующая образовательную среду как динамическое единство технологических артефактов, социальных практик и институциональных структур. Данный подход релевантен в силу неразделимости технологической инфраструктуры MOOK (платформы, алгоритмы, интерфейсы) и порождаемых ими со-

циальных отношений – сетевых коллабораций, децентрализованных академических сообществ, новых форм педагогического взаимодействия. Второй уровень методологического обоснования базируется на принципах *сетевого анализа*, применяемого к изучению структур знания и коммуникации в цифровой среде. Этот подход обеспечивает операционализацию таких атрибутов МООК, как реконфигурация образовательных иерархий, возникновение распределенных экспертных сетей и динамика формирования коллективного интеллекта. Третий компонент – *критическая теория цифрового образования* – вводит нормативно-оценочное измерение. Она позволяет исследовать латентные эффекты МООК: воспроизводство цифрового неравенства, коммодификацию знания, конфликты между открытостью доступа и экономической устойчивостью платформ, а также противоречия глобализации образовательных моделей.

Методический инструментарий ограничен неэмпирическими методами в соответствии с исследовательской целью: *концептуально-категориальный анализ* применяется для деконструкции ключевых понятий («образовательная среда», «цифровая трансформация», «социальные изменения») с последующей реконструкцией их значения в контексте феномена МООК; *структурно-функциональное моделирование* служит для выявления системных взаимосвязей между технологическими возможностями платформ (масштабируемость, интерактивность, адаптивность) и трансформацией социальных параметров образования (доступность, инклюзивность, переопределение ролей). Теоретическая валидность обеспечивается принципом триангуляции подходов: социотехническая перспектива объясняет механизмы изменений, сетевая теория – их структурные проявления, критический анализ – социокультурные последствия.

Ограничением методологии является сознательный отказ от верификации выводов эмпирическими данными, что сужает область интерпретации, но соответствует задаче построения концептуальной модели. Контент-анализ научных публикаций и нормативных документов избран в качестве первичного метода для идентификации доминирующих нарративов, концептуальных пробелов и эволюции дискурса о МООК. Его применение позволяет реконструировать семантические поля, связанные с цифровой трансформацией образования, выявить частотность использования категорий «социальные изменения», «институциональные сдвиги», «образовательная среда» в соотношении с технологической терминологией, а также зафиксировать динамику смещения исследовательских фокусов от инстру-

ментальных аспектов к социокультурным последствиям. Этот метод обеспечивает картографирование проблемного поля без прямого обращения к эмпирическим данным, фокусируясь на содержательно-смысловых паттернах.

Концептуальное моделирование синтезирует результаты предыдущих этапов для построения теоретической схемы трансформационного воздействия МООК. Он предполагает разработку многоуровневой матрицы, где технологические атрибуты онлайн-курсов (масштабируемость, открытость, адаптивность) проецируются на параметры социальной трансформации: децентрализация академического авторитета, реконфигурация временной организации обучения, возникновение гибридных форм знания. Валидность модели проверяется через выявление причинных связей между элементами системы и их соответствие эмпирически наблюдаемым трендам, описанным в академической литературе.

Обоснование методологического комплекса базируется на эпистемологической адекватности поставленной цели. Контент-анализ релевантен задаче деконструкции научного дискурса и выявления когнитивных лакун. Концептуальное моделирование обеспечивает переход от эмпирической фрагментарности к целостной теоретизации. Критическим ограничением является сознательное исключение методов, требующих первичных данных (опросы, эксперименты), что сужает верификационные возможности, но соответствует задаче формирования теоретической рамки для последующих эмпирических исследований. Данный подход гарантирует достижение цели – не эмпирическое доказательство, а концептуальное обоснование системообразующей роли МООК в цифровой социальной трансформации образования.

Концептуализация МООК как феномена цифровой социальной трансформации требует обращения к фундаментальным философским системам, эксплицирующим онтологические и эпистемологические основания образовательных процессов. М. Хайдеггер в работе о сущности техники, предвосхитил анализ технологий как способа раскрытия бытия. Его тезис о «поставе» как рамке, конституирующей отношение человека к миру позволяет интерпретировать МООК-платформы не как нейтральные инструменты, а как среды, переопределяющие саму природу образовательного опыта. Асинхронность и делокализация обучения материализуют хайдеггеровскую критику «временности присутствия», где традиционная темпоральность академического ритма замещается модусом постоянной доступности, трансформирующим экзистенциальные условия познания.

Дж. Дьюи с его прагматистской концепцией «опыта» и «интерактивного обучения» предо-

ставляет ключ к пониманию инновационного потенциала МООК. Его идея образования как реконструкции опыта через решение проблем коррелирует с проектными форматами и интеракцией участников МООК на платформах. Однако дьюианский акцент на локальном социальном контексте вступает в противоречие с глобальным масштабом МООК, выявляя диалектику универсализации образовательных моделей и утраты культурной специфичности.

М. Фуко с теорией властных дискурсов и дисциплинарных институтов раскрывает латентные механизмы регуляции в цифровой образовательной среде. Системы рейтингов, алгоритмический мониторинг прогресса и цифровое портфолио реализуют «паноптический» контроль, трансформируя самодисциплину в перманентную самоквалификацию. Парадокс МООК заключается в сочетании декларируемой эмансипации с генерированием новых форм субъективации, где свобода выбора курсов оборачивается необходимостью постоянного подтверждения компетентности.

П. Бурдье через концепции культурного капитала и социального поля объясняет стратификационные эффекты МООК. Цифровые платформы, формально демократизируя доступ, воспроизводят символическое насилие: доминирование англоязычного контента, неявные критерии «академичности» и алгоритмические предпочтения определенных когнитивных стилей создают преимущества для групп с устоявшимся образовательным габитусом. Теория поля позволяет анализировать МООК как арену борьбы за легитимацию знаний, где университеты, корпоративные провайдеры и независимые платформы конкурируют за право определять нормативные стандарты образования.

Ю. Хабермас с теорией коммуникативного действия предлагает критерии оценки интерактивных аспектов МООК. Форумные дискуссии и коллаборативные проекты потенциально реализуют идеал «идеальной речевой ситуации», но сталкиваются с системными искажениями: анонимность снижает ответственность высказываний, алгоритмическая модерация подменяет рациональный консенсус, а монетизация данных превращает коммуникацию в товар. Хабермасовская дихотомия «система – жизненный мир» помогает объяснить коллизию между педагогической логикой взаимодействия и технологической рациональностью платформ.

А. Сен с концепцией «развития как свободы» фундирует анализ доступности МООК. Расширение образовательных возможностей через онлайн-курсы коррелирует с его тезисом о развитии через расширение реальных свобод. Однако сеновский акцент на инструментальной роли об-

разования в обеспечении способностей выявляет ограничения МООК: формальная доступность контента без учета инфраструктурных, культурных и когнитивных барьеров не гарантирует конверсию знаний в расширение жизненных шансов.

Результаты. Анализ позволил идентифицировать МООК как полифункциональный социотехнический феномен, опосредующий три взаимосвязанных уровня трансформации образовательной среды. На *структурно-организационном* уровне зафиксировано возникновение асинхронной темпоральности учебного процесса, разрывающей связь между образованием и институциональным расписанием. Пространственная делокализация, обеспечиваемая платформами, редуцирует значение физического кампуса как центра знания, одновременно генерируя виртуальные образовательные ландшафты с уникальной топологией взаимодействия. Ключевой парадокс заключается в диалектике массовости и атомизации: глобальный охват аудитории сопровождается фрагментацией обучающихся на микросообщества, формируемые алгоритмами рекомендаций на основе поведенческих паттернов, а не педагогических принципов.

На *социально-интеракционном* уровне выявлено переопределение традиционных ролевых конфигураций. Преподаватель трансформируется из транслятора знаний в фасилитатора сетевых коллабораций, чей авторитет определяется не институциональным статусом, а способностью к модерации распределённого интеллекта. Студент приобретает атрибуты просьюмера, совмещающего потребление контента с его производством через инструменты взаимного оценивания работ, обсуждения форумов и краудсорсинговые проекты. Социальность обучения здесь конституируется не формальными институтами, а алгоритмически опосредованными взаимодействиями, где рейтинговые системы и цифровые бейджи замещают традиционные механизмы академического признания. Примечательно, что данная трансформация носит амбивалентный характер: сетевая коллаборация усиливает горизонтальные связи, но одновременно генерирует новые иерархии, основанные на цифровом следе и алгоритмической видимости.

На *эпистемологическом* уровне МООК катализируют переход от стабильных канонических знаний к динамическим гетерогенным конструктам. Знаниевая архитектура курсов строится по модульному принципу, позволяющему рекомбинировать контент в персонализированные траектории. Это подрывает монолитность дисциплинарных границ, способствуя междисциплинарной гибридизации. Однако критический эффект заключается в изменении самой природы легитимации зна-

ния: экспертный статус определяется не академической степенью, а способностью к виральному распространению контента и вовлечению аудитории. Платформенные алгоритмы, опирающиеся на метрики вовлечённости, неявно формируют нормативные стандарты релевантности знания, конкурирующие с традиционными академическими критериями.

Наиболее существенным результатом стало выявление системного противоречия между декларируемой миссией MOOK (демократизация образования) и их технологической реализацией. Алгоритмическая персонализация, призванная повысить эффективность обучения, на практике воспроизводит фильтрующие пузыри, ограничивающие образовательную экспозицию. Открытый доступ к контенту нивелирует географические барьеры, но усиливает цифровое неравенство из-за дифференциации инфраструктурных возможностей. Гибкость обучения достигается ценой деконтекстуализации знания, отрывающегося от локальных культурных кодов. Эти антиномии доказывают, что MOOK не просто адаптируют образование к цифровой эре, но активно конструируют новую образовательную реальность с имманентными конфликтами и нелинейными эффектами.

Феномен массовых открытых онлайн-курсов индуцирует системные изменения образовательной экосистемы через четыре взаимосвязанных вектора воздействия. *Доступность* как ключевой параметр реализуется в трех измерениях: географическом (преодоление региональных ограничений для резидентов удалённых территорий), экономическом (снижение финансовых барьеров по сравнению с традиционными программами) и социальном (инклюзия маргинализированных групп, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья). Однако этот прогресс обнаруживает парадоксальный эффект: глобализация доступа сопровождается новыми формами исключения, обусловленными цифровым разрывом в инфраструктурном обеспечении, вариативностью цифровой компетентности пользователей и лингвистическими барьерами. Интерактивность MOOK реконфигурирует дидактические процессы за счёт внедрения многоуровневых обратных связей. Алгоритмизированные системы оценки (автоматизированная проверка заданий, адаптивные тесты) сочетаются с социальными формами интеракции: взаимное оценивание, распределённые дискуссионные форумы, виртуальные проектные коллаборации. Данный синтез трансформирует пассивного реципиента знаний в активного просьюмера, совмещающего потребление контента с его производством. Критическим следствием становится перераспределение агент-

ности: обучающийся приобретает автономию в формировании образовательной траектории, тогда как преподавательская роль эволюционирует в сторону кураторства и фасилитации сетевых взаимодействий.

Массовость как сущностная характеристика MOOK порождает диалектику позитивных и деструктивных эффектов. С одной стороны, масштабируемость до сотен тысяч пользователей обеспечивает синергию коллективного интеллекта, кросс-культурный обмен практиками и формирование глобальных обучающихся сообществ. С другой – обнаруживаются риски деперсонализации образовательного процесса, где алгоритмическая регуляция подменяет педагогическое сопровождение. Стандартизация контента, необходимая для массового охвата, ограничивает учет индивидуальных когнитивных профилей, а статистическая оптимизация учебных траекторий редуцирует образовательный опыт до наиболее типовых паттернов.

Новые формы взаимодействия конституируют принципиально иную социальную топологию образовательного пространства [20]. Вертикальные институциональные иерархии замещаются гетерогенными сетевыми структурами, где академический авторитет формируется через репутационные механизмы платформ (рейтинги, цифровые бейджи, показатели вовлечённости). Происходит ревизия временной организации: асинхронные коммуникации разрушают синхронность занятий, перманентная доступность контента трансформирует понятие академического ритма. Пространственное измерение эволюционирует от физической локализации к гибридным моделям, где виртуальные кампусы сосуществуют с традиционными аудиториями. При этом констатируется фундаментальное противоречие: декларируемая горизонтальность взаимодействий на практике воспроизводит новые формы власти через алгоритмический менеджмент поведенческих данных, контроль над интерфейсами и монополизацию инфраструктур платформ.

Системное воздействие MOOK проявляется не как простая сумма перечисленных факторов, а как их синергетическое взаимодействие, порождающее эмерджентные свойства образовательной среды. Доступность обеспечивает вход в систему, интерактивность конструирует процессы внутри нее, массовость определяет масштаб трансформации, а новые формы взаимодействия переопределяют социальную онтологию обучения. Каталитическим эффектом этой конфигурации становится необратимая трансформация образования из замкнутой институциональной системы в открытую экосистему с динамическими границами, полицентричной структурой управления

и непрерывной адаптацией к технологическим и социокультурным вызовам.

Феномен массовых открытых онлайн-курсов генерирует кейсы глубокой реконфигурации образовательных процессов, демонстрирующие операционализацию их трансформационного потенциала. В области педагогического дизайна наблюдается формирование *гибридных моделей университетского образования*, где традиционные лекционные форматы замещаются инвертированными схемами. Студенты очных программ осваивают теоретический материал через МООК-модули, а аудиторное время переориентируется на практическое применение знаний в форматах проектных семинаров, дискуссий и решения кейсов. Эта модель, реализуемая ведущими университетами, радикально изменяет временные инвестиции преподавателя: сокращается рутинная трансляция контента, возрастает роль ментора, координирующего проблемно-ориентированную деятельность.

Одновременно фиксируется возникновение *глобальных исследовательских коллабораций*, инициируемых через платформенные инструменты. Научные группы, распределенные между континентами, используют инфраструктуру МООК не только для обмена знаниями, но и для совместного проведения экспериментов, сбора данных и публичной верификации гипотез. Виртуальные лаборатории с удалённым доступом к оборудованию и базам данных создают прецеденты демократизации исследовательской инфраструктуры. Критически значимым побочным эффектом становится формирование новых критериев научной продуктивности, где метрики вовлечённости сообщества (обсуждения, репликации исследований) конкурируют с традиционными индексами цитирования.

В корпоративном секторе МООК катализируют переход от эпизодического повышения квалификации к *непрерывным адаптационным циклам*. Крупные технологические компании интегрируют специализированные МООК-платформы в HR-архитектуру, создавая системы перманентного рескиллинга. Алгоритмы анализа компетентностных профилей сотрудников автоматически генерируют персональные траектории освоения контента, синхронизированные с прогнозами отраслевых изменений. Данная практика трансформирует организационную культуру: формальные аттестации замещаются динамической валидацией компетенций через микросертификаты, а горизонтальная мобильность между проектами усиливается за счёт прозрачности квалификационных данных.

Наиболее революционными признаны кейсы *альтернативной аккредитации знаний*. Независимые образовательные платформы, функциони-

рующие вне университетской экосистемы, разрабатывают системы стекируемых микростепеней, признаваемых работодателями. Этот процесс подрывает монополию традиционных дипломов, перенося фокус с институциональной репутации на демонстрацию конкретных компетенций. Механизм краудсорсинговых рекомендаций, основанный на оценке реальных проектов выпускников, создаёт репутационные системы, конкурирующие с академическими рангами вузов. Параллельно развиваются прецеденты *гражданской науки*, где МООК становятся инструментом коллективного решения социальных проблем. Курсы по климатическому мониторингу, урбанистике или публичной политике трансформируют слушателей в сетевые исследовательские сообщества, собирающие данные для муниципальных администраций и некоммерческих организаций. Образовательный процесс здесь сливается с социальным действием, стирая границы между обучением и практическим вкладом в развитие территорий.

Однако успешность этих трансформаций носит контекстно-зависимый характер. Гибридные модели эффективны преимущественно в вузах с развитой цифровой культурой, корпоративные рескиллинговые системы воспроизводят отраслевую сегрегацию, а альтернативная аккредитация сталкивается с сопротивлением академических иерархий. Данная асимметрия подтверждает тезис о нелинейности цифровой социальной трансформации: технологический потенциал МООК реализуется через сложное взаимодействие с институциональными, культурными и экономическими факторами конкретных образовательных ландшафтов.

Выводы. Настоящее исследование устанавливает принципиально новую интерпретационную рамку для осмысления массовых открытых онлайн-курсов, выявляя их системообразующую роль в процессе социально-цифровой трансформации образовательной среды. Научная новизна заключается в преодолении редукционистских трактовок МООК как исключительно технологического инструментария. Доказано, что онлайн-курсы функционируют как *социотехнические акторы*, реконфигурирующие три фундаментальных аспекта образования: *онтологический статус образовательного пространства* (переход от физической локализации к гибридным топологиям с доминированием виртуальных взаимодействий); *временную организацию познавательной деятельности* (замена синхронного академического ритма асинхронной перманентной доступностью); *механизмы легитимации знания* (смещение авторитета от институциональной аттестации к краудсорсинговым репутационным системам и алгоритмическим метрикам).

Теоретическое значение исследования проявляется в пересмотре ключевых парадигм педагогической науки и социологии образования. Для дидактических теорий полученные результаты означают необходимость разработки моделей *алгоритмической педагогики*, где проектирование образовательного опыта интегрирует: анализ влияния интерфейсных решений на когнитивные стратегии обучающихся; методологию балансировки массовости и персонализации в условиях цифровых сред; принципы фасилитации распределённого интеллекта сетевых сообществ.

В социологии образования исследование обосновывает переход от анализа формальных институтов к изучению *гетерогенных образовательных экосистем*. Концептуализируется феномен *цифровой образовательной мобильности*, где траектории профессионального развития определяются не столько институциональными сертификатами, сколько стекируемыми микростепенями и репутационными профилями на платформах. Раскрыта диалектика декларируемой демократизации доступа и воспроизводства новых форм цифрового неравенства, обусловленного алгоритмическими фильтрами, лингвистическими барьерами и инфраструктурными ограничениями.

Для *философии образования* значимость заключается в экспликации противоречий между технологическим детерминизмом и гуманистическими основаниями педагогики. Выявленные антиномии (масштабируемость vs. деперсонализация, открытость vs. коммодификация знаний, интерактивность vs. алгоритмический контроль) требуют переосмысления категорий *свободы*, *справедливости* и *автономии* в условиях цифровой дидактики. Показано, что МООК не просто адаптируют образование к технологическим реалиям, но конституируют новую образовательную реальность с имманентными конфликтами, где прогрессивный потенциал сосуществует с рисками дегуманизации. Практическая релевантность исследования определяется формированием критериев для: проектирования образовательной политики, учитывающей латентные социальные эффекты цифровых платформ; разработки нормативных рамок, ограничивающих коммодификацию образовательных данных; создания педагогических компенсаторных механизмов для нейтрализации цифрового неравенства.

Таким образом, МООК репрезентируют собой не частный дидактический инструмент, а катализатор антропологического сдвига в образовании, где переплетаются технологические возможности, социальные трансформации и философские вызовы цифровой эпохи. Дальнейшие исследования должны сфокусироваться на разработке междисциплинарных моделей, способ-

ных концептуализировать образование как динамическое единство технологических артефактов, социальных практик и гуманистических императивов. Развитие научного понимания феномена массовых открытых онлайн-курсов как катализатора цифровой социальной трансформации требует концентрации на трех стратегических направлениях, выявленных в ходе настоящего исследования.

Первостепенной задачей признается углубленный анализ латентных социальных эффектов, выходящих за рамки инструментальных метрик вовлеченности и завершаемости курсов. Необходимо исследование долгосрочного воздействия алгоритмических педагогических сред на формирование когнитивных стратегий, трансформацию профессиональной идентичности преподавателей и динамику неформальных обучающихся сообществ. Особую значимость приобретает изучение воспроизводства цифрового неравенства в новых формах: от алгоритмической дискриминации, обусловленной смещенными тренировочными данными, до культурной гомогенизации контента, нивелирующей локальные эпистемологические традиции. Требуется разработка междисциплинарных методик оценки социокультурных последствий, интегрирующих подходы цифровой социологии, антропологии техники и критической педагогики для выявления корреляций между архитектурой платформ, моделями пользовательского поведения и структурными изменениями в образовательном поле.

Второе направление предполагает преодоление методологического разрыва между инновационным потенциалом МООК и институциональной инерцией традиционных образовательных систем. Перспективным представляется проектирование гибридных моделей, где массовые онлайн-курсы не дублируют, а реконфигурируют очные форматы через принцип педагогической комплементарности. Требуются экспериментальные исследования эффективности различных схем интеграции: от смешанных классов с перераспределением временных ресурсов преподавателя к проектно-ориентированным моделям, где МООК-контент служит базой для решения комплексных кейсов в аудиторных условиях. Критически важной становится разработка нормативных и организационных механизмов академического признания микростепеней, обеспечения качества гибридных программ и преодоления конфликтов между открытой логикой МООК и замкнутыми системами аккредитации. Необходимо выявить оптимальные условия для синергии цифровой масштабируемости и педагогической индивидуализации в контексте различных дисциплинарных областей.

Третье приоритетное направление связано с преодолением антропологической ограниченности существующих исследований, фокусирующихся преимущественно на усредненном пользователе. Требуется расширение работ по адаптации MOOK для гетерогенных групп обучающихся с учетом когнитивных, культурных и физиологических особенностей. Актуальным представляется изучение специфики освоения онлайн-курсов представителями различных возрастных когорт, где цифровая социализация поздних возрастов сталкивается с нейрофизиологическими барьерами. Недостаточно исследованы стратегии включения лиц с ограниченными возможностями здоровья, требующие не только технической доступности интерфейсов, но и дидактической адаптации контента. Отдельного внимания заслуживает анализ культурно-обусловленных паттернов обучения: эффективности MOOK в коллективистских культурах с преобладанием невербальных коммуникативных кодов, адаптации западных образовательных моделей к восточным эпистемологическим традициям,

роли лингвистических фильтров в формировании образовательных траекторий. Эмпирически не обоснованы методики компенсации цифрового утомления, профилактики когнитивной перегрузки в условиях контентного изобилия и поддержки мотивации в асинхронных средах для различных психотипов обучающихся.

Конвергенция указанных векторов позволит сформировать целостную теорию цифровой образовательной трансформации, где технологические инновации рассматриваются не как самодостаточная сила, а как элемент сложного социотехнического комплекса, взаимодействующего с культурными традициями, институциональными структурами и антропологическими константами. Дальнейшие исследования должны сместить фокус с констатации изменений на прогностическое моделирование сценариев развития образования в условиях перманентной технологической дисрупции, разрабатывая стратегии гуманистической адаптации цифровых сред к разнообразию человеческих потребностей и когнитивных профилей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балмасова Т.А. Философия коммунитаризма в миссии устойчивого университета // Дискурс. 2023. Т. 9, №1. С. 43–52. DOI 10.32 603/2412-8562-2023-9-1-43-52
2. Knox J. Posthumanism and the MOOC: opening the subject of digital education // Studies in Philosophy and Education. 2016. No. 35. P. 305–320.
3. Береговая О.А. Методологический потенциал философской компаративистики в решении проблем современного образования // Studia Culturae. 2024. № 61. С. 13–27. DOI 10.31 312/2310-1245-2024-61-13-27
4. Донских О.А., Разумов В.И. РПД-логия и совершенствование образования в XXI в // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Т. 12, №1. С. 168–174. DOI 10.20913/2618-7515-2022-1-20
5. Bylieva D., Bekirogullari Z., Lobatyuk V., Nam T. Analysis of the consequences of the transition to online learning on the example of MOOC philosophy during the COVID-19 pandemic // Humanities & Social Sciences Reviews. 2020. No. 8 (4). P. 1–11.
6. Изгарская А.А. Отечественное образование в процессах глобальной интеграции и противостояния мировой системе // Философия образования. 2023. Т. 23, №4. С. 33–48. DOI 10.15 372/PHE20230402
7. Мартишина Н.И., Постников П.М. Традиции в культуре и образовании // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. 2024. №2 (21). С. 29–34. DOI 10.52 170/2618-7949_2024_21_29
8. Стурова И.С. Философия как один из источников андрагогики – теории и практики образования взрослых людей // Экономика. Профессия. Бизнес. 2016. №3. С. 74–80.
9. Егорычев А.М. Философские и научно-теоретические основы отечественного социального образования: социальная педагогика как механизм его развития // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2014. № 10. С. 20–27.
10. Нестерова Л.И. Культурно-исторический контекст формирования компетентностного подхода в образовании // Человек. Культура. Образование. 2013. №4 (10). С. 148–156.
11. Зубков А.Д. Идеи и идеалы открытого образования // Идеи и идеалы. 2023. Т. 15, №4-1. С. 203–216. DOI 10.17 212/2075-0862-2023-15.4.1-203-216
12. Moradi A., Hamrah S.Z. The status of massive open online courses (MOOCs) in breeding students' moral responsibility with an emphasis on actor-network philosophical theory // Philosophy of Education. 2019. No. 3 (2). P. 95–118.
13. Zubkov A. Development of Professional Foreign Language Competence of Economics Students with MOOCs during the Pandemic // Education Sciences. 2023. Vol. 13, no. 10. P. 1010. DOI 10.3390/educsci13101010
14. Багрова Е.В., Мусабинова Э.И. «Миф о красоте» и трансформация высшего образования в период пандемии коронавируса // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2021. Т. 10, № 5А. С. 73–78. DOI 10.34 670/AR.2021.54.62.007

15. Колесников А. С. Философско-методологические предпосылки новой парадигмы системы образования в условиях интеграции и глобализации // Социальная компетентность. 2018. Т. 3, №4 (10). С. 49–59.
16. Waghid Y., Waghid F. Can MOOCs contribute towards enhancing disruptive pedagogic encounters in higher education? // South African Journal of Higher Education. 2017. No. 31 (1). P. 1–13.
17. Бороздина Н. О. Высшее образование на самоизоляции: катастрофа или шаг в будущее? // Общество: философия, история, культура. 2020. №8 (76). С. 56–59. DOI 10.24158/fik.2020.8.11
18. Костина Т. И. Философия открытого образования // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Экономика. 2010. №2 (2). С. 3–10.
19. Черных С. И. Искусственный интеллект в изменении педагогического дизайна // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14, №1. С. 10–16. DOI 10.20913/2618-7515-2024-1-2
20. Bylieva D., Zamorev A., Lobatyuk V., Anosova N. Ways of Enriching MOOCs for Higher Education: A Philosophy Course // Lecture Notes in Networks and Systems. 2021. Vol. 184. P. 338–351.

REFERENCES

1. Balmasova T. A. Philosophy of Communitarianism in the Mission of a Sustainable University. *Discourse*, 2023, vol. 9, no. 1, pp. 43–52. DOI 10.32603/2412-8562-2023-9-1-43-52 (In Russ.)
2. Knox J. Posthumanism and the MOOC: opening the subject of digital education. *Studies in philosophy and education*, 2016, no. 35, pp. 305–320.
3. Beregovaya O. A. Methodological Potential of Philosophical Comparative Studies in Solving the Problems of Modern Education. *Studia Culturae*, 2024, no. 61, pp. 13–27. DOI 10.31312/2310-1245-2024-61-13-27 (In Russ.)
4. Donskikh O. A., Razumov V. I. RPD-ology and improvement of education in the 21st century. *Professional education in the modern world*, 2022, vol. 12, no. 1, pp. 168–174. DOI 10.20913/2618-7515-2022-1-20 (In Russ.)
5. Bylieva D., Bekirogullari Z., Lobatyuk V., Nam T. Analysis of the consequences of the transition to online learning on the example of MOOC philosophy during the COVID-19 pandemic. *Humanities & social sciences reviews*, 2020, no. 8 (4), pp. 1–11.
6. Izgarskaya A. A. Domestic education in the processes of global integration and confrontation with the world system. *Philosophy of education*, 2023, vol. 23, no. 4, pp. 33–48. DOI 10.15372 / PHE20230402 (In Russ.)
7. Martishina N. I., Postnikov P. M. Traditions in culture and education. *Bulletin of the Siberian State Transport University: Humanitarian Studies*, 2024, no. 2 (21), pp. 29–34. DOI 10.52170/2618-7949_2024_21_29 (In Russ.)
8. Sturova I. S. Philosophy as one of the sources of andragogy – the theory and practice of education of adults. *Economy. Profession. Business*, 2016, no. 3, pp. 74–80. (In Russ.)
9. Egorychev A. M. Philosophical and scientific-theoretical foundations of domestic social education: social pedagogy as a mechanism for its development. *Alma Mater (Higher School Bulletin)*, 2014, no. 10, pp. 20–27. (In Russ.)
10. Nesterova L. I. Cultural and historical context of the formation of a competence-based approach in education. *Man. Culture. Education*, 2013, no. 4 (10), pp. 148–156. (In Russ.)
11. Zubkov A. D. Ideas and ideals of open education. *Ideas and ideals*, 2023, vol. 15, no. 4–1, pp. 203–216. DOI 10.17212/2075-0862-2023-15.4.1-203-216 (In Russ.)
12. Moradi A., Hamrah S. Z. The status of massive open online courses (MOOCs) in breeding students' moral responsibility with an emphasis on actor-network philosophical theory. *Philosophy of education*, 2019, no. 3 (2), pp. 95–118.
13. Zubkov A. Development of Professional Foreign Language Competence of Economics Students with MOOCs during the Pandemic. *Education sciences*, 2023, vol. 13, no. 10, pp. 1010. DOI 10.3390/educsci13101010
14. Bagrova E. V., Musabirova E. I. «The Myth of Beauty» and the Transformation of Higher Education during the Coronavirus Pandemic. *Context and reflection: philosophy about the world and man*, 2021, vol. 10, no. 5A, pp. 73–78. DOI 10.34670/AR.2021.54.62.007 (In Russ.)
15. Kolesnikov A. S. Philosophical and methodological prerequisites for the new paradigm of the education system in the context of integration and globalization. *Social competence*, 2018, vol. 3, no. 4 (10), pp. 49–59. (In Russ.)
16. Waghid Y., Waghid F. Can MOOCs contribute towards enhancing disruptive pedagogic encounters in higher education? *South African journal of higher education*, 2017, no. 31 (1), pp. 1–13.
17. Borozdina N. O. Higher Education in Self-Isolation: A Disaster or a Step into the Future? *Society: Philosophy, History, Culture*, 2020, no. 8 (76), pp. 56–59. DOI 10.24158/fik.2020.8.11 (In Russ.)
18. Kostina T. I. Philosophy of Open Education. *Bulletin of the Moscow State academy of business administration. Series: Economics*, 2010, no. 2 (2), pp. 3–10. (In Russ.)
19. Chernykh S. I. Artificial Intelligence in Changing Pedagogical Design // *Professional education in the modern world*, 2024, vol. 14, no. 1, pp. 10–16. DOI 10.20913/2618-7515-2024-1-2 (In Russ.)
20. Bylieva D., Zamorev A., Lobatyuk V., Anosova N. Ways of Enriching MOOCs for Higher Education: A Philosophy Course. *Lecture notes in networks and systems*, 2021, vol. 184, pp. 338–351.

Информация об авторе

Зубков Артём Дмитриевич – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ» (Российская Федерация, 630 099, г. Новосибирск, ул. Каменская, 56); старший преподаватель кафедры «Английский язык», Сибирский государственный университет путей сообщения (Российская Федерация, 630 049, г. Новосибирск, ул. Дуси Ковальчук, 191, e-mail: zubkov_nstu@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 14.08.2025

После доработки 15.08.2025

Принята к публикации 22.08.2025

Information about the author

Artem D. Zubkov – senior lecturer, department of foreign languages, Novosibirsk State University of Economics and Management «NINH» (56 Kamenskaya str., Novosibirsk, 630 099, Russian Federation); Senior Lecturer, Department of English Language, Siberian Transport University (191 Dusi Kovalchuk Str., Novosibirsk, 630 049, Russian Federation, e-mail: zubkov_nstu@mail.ru).

The paper was submitted 14.08.2025

Received after reworking 15.08.2025

Accepted for publication 22.08.2025

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-12
УДК 377.5

Оригинальная научная статья

Учебно-методический комплекс как эффективный инструмент развития исследовательских навыков студентов среднего профессионального образования

Т.Л. Петрова

Бокситогорский институт (филиал)
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный
университет имени А. С. Пушкина»
Бокситогорск, Российская Федерация
e-mail: iptanja@yandex.ru
ORCID: 0009-0001-1799-0747

Аннотация. *Введение.* Статья посвящена актуальной проблеме развития исследовательской компетенции у студентов среднего профессионального образования в условиях современных социально-экономических вызовов и требований к конкурентоспособности специалистов. *Постановка задачи.* Целью статьи является обобщение опыта развития исследовательской компетенции через учебно-методический комплекс как важнейший инструмент на примере общеобразовательной дисциплины (география). *Методика и методология исследования.* В исследовании применялись методы анализа научной литературы, диссертационных исследований, обобщения педагогического, производственного и собственного опыта, педагогического эксперимента, формулирования выводов. *Результаты.* В качестве практического инструмента решения поставленной задачи предлагается учебно-методический комплекс по общеобразовательной дисциплине (на примере географии), ориентированный на исследовательскую деятельность. Статья обобщает опыт разработки и внедрения такого учебно-методического комплекса для студентов-первокурсников. Основное отличие предлагаемого подхода – интеграция исследовательских заданий (мини-исследования, кейс-стади, деловые игры с профессиональным контекстом, индивидуальные проекты) непосредственно в учебный процесс по каждой теме, а не выделение их в отдельный блок. Автор подробно описывает структуру и содержание учебно-методического комплекса, включающего проблемное изложение материала, профессионально ориентированные задания, алгоритмы исследовательской работы и методическую поддержку всех этапов. *Выводы.* Реализация описанного подхода рассматривается как вклад в подготовку мобильных и инициативных специалистов среднего профессионального образования, способных к саморазвитию и адаптации в динамичной среде.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, исследовательская деятельность, исследовательские навыки, среднее профессиональное образование, преподаватель, студент-первокурсник среднего профессионального образования, учебно-методический комплекс

Для цитирования: Петрова Т.Л. Учебно-методический комплекс как эффективный инструмент развития исследовательских навыков студентов среднего профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №4. С. 708–715. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-12>

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-12

Full Article

Educational and methodological complex as an effective tool for the development of research skills of secondary vocational education students

Petrova, T. L.

Boksitogorsk Institute (Branch)

Pushkin Leningrad State University

Boksitogorsk, Russian Federation

e-mail: iptanja@yandex.ru

ORCID: 0009-0001-1799-0747

Abstract. *Introduction.* The article is devoted to the urgent problem of developing research competence among students of secondary vocational education (SVE) in the context of modern socio-economic challenges and requirements for the competitiveness of specialists. *Purpose setting.* The purpose of the article is to summarize the experience of developing research competence through an educational and methodological complex as an important tool using the example of a general education discipline (geography). *Methodology and methods of the study.* The research used methods of analyzing scientific literature, dissertation research, generalization of pedagogical, occupational and personal experience, pedagogical experiment, and formulation of conclusions. *Results.* As a practical tool for solving this problem, an educational and methodological complex (EMC) in a general education discipline (using geography as an example), focused on research activities, is proposed. The article summarizes the experience of developing and implementing such a management system for first-year students. The main difference between the proposed approach is the integration of research tasks (mini studies, case studies, business games with a professional context, individual projects) directly into the educational process on each topic, rather than separating them into a separate block. The author describes in detail the structure and content of the EMC, which includes a problem-based presentation of the material, professionally oriented tasks, research algorithms and methodological support for all stages. *Conclusion.* The implementation of the described approach is considered as a contribution to the training of mobile and proactive PDF specialists of secondary vocational education capable of self-development and adaptation in a dynamic environment.

Keywords: research competence, research activity, research skills, secondary vocational education, teacher, first-year vocational education student, educational and methodological complex

Citation: Petrova, T. L. [Educational and methodological complex as an effective tool for the development of research skills of secondary vocational education students]. *Professional education in the modern world*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 708–715. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-12>

Введение. Современная образовательная реальность в России характеризуется устойчивой тенденцией роста значимости среднего профессионального образования (далее – СПО). Начиная с середины 2010-х гг., наблюдается перераспределение потоков выпускников школ в пользу колледжей и техникумов [1, с. 12]. Одновременно стремительное развитие современного общества предъявляет новые требования к образовательному процессу. Санкционное давление и необходимость обеспечения научно-технологического и производственного суверенитета России выдвигают на первый план задачу импортозамещения. Однако профессиональные образовательные организации зачастую не готовы к ее решению в полной мере, что требует адаптации системы СПО к новым экономическим условиям [2].

Обществу необходимы высококвалифицированные специалисты среднего звена, способные

к постоянному совершенствованию, самостоятельному решению нестандартных задач в сложных условиях и обладающие творческим подходом. Этот социальный заказ закреплён в документах, регулирующих подготовку кадров. Федеральная образовательная программа среднего общего образования (утв. Минпросвещения РФ 23.11.2022) ставит целью формирование навыков самостоятельной учебной деятельности, а в качестве средства определяет учебно-исследовательскую и проектную деятельность. Программа также ориентирована на развитие личностных качеств, способствующих «самопознанию, самовоспитанию и саморазвитию» [3]. Аналогичные требования к саморазвитию и самообразованию содержатся в компетенциях выпускников программ СПО.

Следовательно, в условиях экспоненциального роста объема знаний и их быстрого уста-

ревания в системе образования критически важной становится задача формирования у будущих специалистов навыков самостоятельной работы над собой.

Таким образом, актуальность исследования определяется требованием времени к подготовке современного конкурентоспособного специалиста СПО, ключевой ролью исследовательской компетенции в развитии качеств личности, необходимых для успешной учебной и профессиональной деятельности, необходимостью приближения системы СПО к реальной практике и повышения ее гибкости для оперативного реагирования на социально-экономические вызовы.

Постановка задачи. Понятие исследовательской компетенции школьников раскрыто в научных трудах И. А. Зимней [4], И. Э. Идиятова [5], Л. М. Репета [6], А. В. Хуторского [7] и др. Аспекты развития исследовательских умений и навыков обучающихся представлены в статьях С. В. Стрижак [8], Е. И. Саниной [9], Н. А. Мартыновой [9], У. О. Мурзабаевой [10], В. В. Кузнецова [11], А. И. Проценко [11], Л. Г. Шестаковой [10] и др. Развитие исследовательской компетенции у студентов, обучающихся в высших учебных заведениях, как базиса самообразования и повышения профессиональных навыков изложено в статьях Л. В. Резинкиной и М. С. Матвеевой [12]. Однако развитие исследовательской компетенции через процесс разработки и интеграции учебно-методического комплекса в содержание общеобразовательных дисциплин профессиональных образовательных организаций изучен недостаточно. Целью данной статьи является обобщение опыта развития исследовательской компетенции через учебно-методический комплекс (далее – УМК) как важнейший инструмент на примере общеобразовательной дисциплины (география).

Методика и методология исследования. Основные подходы к исследованию – системно-деятельностный, дифференцированный, практико-ориентированный, личностно-ориентированный, обеспечивают проектирование содержания обучения в учреждении среднего профессионального образования, способствующего реализации содержания стандартов ФГОС СОО и ФГОС СПО по специальностям/профессиям с учетом постоянных изменений требований рынка труда, что позволяет будущим выпускникам быть востребованными современным промышленным производством. В качестве основной базы исследования определен ГАПОУ ЛО «Борский агропромышленный техникум». В исследовании применены следующие методы: анализ научной литературы, обобщение опыт педагогов и собственного опыта, педагогический эксперимент, обобщение результатов.

Результаты. Внедрение ФГОС СПО требует разработки новых УМК, структурирующих учебный процесс, предоставляющих ресурсы и методики для повышения качества освоения дисциплин [13, с. 130]. Перспективным направлением является фокус УМК на развитии ключевых компетенций, таких как исследовательская компетенция. Она представляет собой интегративное качество личности, которое включает в себя знания, умения и навыки, необходимые для осуществления инновационной исследовательской деятельности, а также успешной профессиональной самореализации в инновационно ориентированных сегментах рынка труда.

Процесс развития исследовательских навыков необходимо начинать с первого курса обучения в среднем профессиональном учреждении и при изучении дисциплин не только профессионального профиля, но и общеобразовательного цикла. Организация исследовательской деятельности студентов-первокурсников направлена, прежде всего, на развитие личности самого студента, формирование у него базовых исследовательских навыков, способствующих овладению предметными знаниями общеобразовательных дисциплин [14].

Изучение дисциплин общеобразовательного цикла в среднем профессиональном образовании является основой для становления грамотной и образованной личности. Они наравне со специальными дисциплинами нацелены на формирование ценностных ориентаций будущего специалиста как субъекта деятельности [15, с. 41].

Важно отметить, что освоение общеобразовательной программы в СПО занимает один год, в отличие от двух лет в школе, что значительно повышает интенсивность и сложность обучения для первокурсников. При этом ни федеральная образовательная программа среднего общего образования, ни ФГОС СПО не предусматривают выделения специального времени на исследовательскую работу в рамках общеобразовательных дисциплин. Основным механизмом развития базовых исследовательских навыков у всех студентов становится сам учебный процесс, в ходе которого происходит первичное знакомство, освоение знаний и формирование умений и навыков исследовательской деятельности.

Исследовательские навыки в контексте СПО – это не фундаментальные научные изыскания, а прикладная исследовательская деятельность, направленная на решение профессиональных задач (поиск оптимальных технологий, материалов, методов работы), анализ проблем производства (выявление причин неисправностей, сбоев в процессах, поиск путей оптимизации), адаптацию к новым технологиям (самостоятельное освоение

нового оборудования, программного обеспечения, нормативной базы), разработку и реализацию проектов от технического задания до внедрения и оценки результата, критическое мышление (оценка достоверности информации, аргументированное принятие решений).

В условиях стремительного технологического прогресса и постоянного обновления знаний выпускник системы среднего профессионального образования должен быть не просто квалифицированным исполнителем, но и способным к самостоятельному поиску информации, анализу ситуаций, решению нестандартных задач и внедрению инноваций. Формирование исследовательских навыков перестает быть прерогативой только высшей школы, становясь неотъемлемой частью подготовки конкурентоспособного специалиста СПО. И здесь на первый план выходит учебно-методический комплекс как системообразующий и мощный инструмент организации этого процесса. В связи с этим следует обратить особое внимание на создание и использование в учебном процессе УМК общеобразовательной дисциплины с учетом исследовательского уклона.

Для полной реализации задач среднего профессионального образования необходимы унифицированные УМК, которые вместе с учебником могут конкретизировать, дифференцировать, индивидуализировать содержание образования и реализовывать методы его освоения. До сих пор, невзирая на широкое применение понятия УМК, в отечественной педагогической науке отсутствуют фундаментальные исследования, посвященные проблеме определения учебно-методического комплекса как педагогической категории. В работах Ю.К. Бабанского дается следующее определение: «Методическим комплексом называется система, объединяющая все возможные средства обучения функционально-иерархическим принципом с целью внедрения ее в педагогическую практику» [16, с. 23]. По его мнению, так следует называть «систему учебных пособий, органически взаимосвязанных между собой, служащую успешному решению учебно-воспитательных задач современной школы» [16, с. 17]. Более современное определение дает А.А. Рапопорт: «Учебно-методический комплекс представляет собой открытую структурированную целостную систему учебных материалов, связанных единой педагогической методологией и обеспечивающих эффективность работы всех участников педагогического процесса» [17, с. 269]. Если для педагога УМК является руководством для организации учебного процесса, то для студентов – источником учебного материала и инструментом его усвоения [18, с. 111].

В рамках экспериментальной работы разработан и внедрен УМК по географии для СПО с акцентом на исследовательскую деятельность. Работа проводилась на базе ГАПОУ ЛО «Борский агропромышленный техникум» со студентами-первокурсниками. Рассматриваемый в статье УМК для развития исследовательских навыков базируется на кардинально новом подходе, в то время как традиционный УМК часто фокусируется на передаче готовых знаний.

В современной педагогике УМК предоставляет не только обязательный минимум (учебник, рабочая программа), но и расширенную ресурсную базу, кейсы и проблемные ситуации (реальные или смоделированные профессиональные задачи), требующие анализа и поиска решений, методические указания по проведению исследований, алгоритмы поиска информации, анализа данных, оформления результатов (отчеты, презентации, проекты), практические и лабораторные работы исследовательского характера, задания, где студент не просто следует инструкции, а выдвигает гипотезы, ставит эксперименты, интерпретирует результаты.

Для достижения поставленной цели в учебно-методическом комплексе по дисциплине предусмотрены виды учебных работ, содержащие элементы исследовательской деятельности [14, с. 118]. Наиболее эффективными из них, исходя из результатов проведенного эксперимента, являются мини-исследования и их презентация. Так, при изучении темы «География как наука» студентам предлагается провести мини-исследование на тему «Анализ географических источников в моей будущей профессии» и в результате составить аннотированный список.

Все исследования в УМК, как правило, имеют прикладной характер. При изучении темы «География населения мира» студентам может быть предложено проанализировать вакансии на региональных порталах труда (HH.ru, SuperJob и др.) по определенным специальностям (по которым обучаются студенты), провести картографирование спроса, сравнить уровни зарплат в разных городах/районах региона. В результате педагог уже на уроках географии начинает погружать студентов в будущую профессию, стимулируя тем самым на дальнейшее профессиональное обучение.

Изложение нового материала предполагает не просто трансляцию знаний, а получение ответов на учебные задания проблемного характера, выполнение лабораторных работ и картосхем, решение кейсов и участие в деловых играх с профессиональной направленностью. Например, при изучении темы «Мировое хозяйство» студентам предлагается выполнить кейс-стади на тему «Анализ факторов размещения конкретного

предприятия». Обучающиеся для анализа берут по своему выбору территориальные предприятия – местный завод, фабрику, крупный магазин или ферму. Данная тема выходит за рамки урока и предполагает самостоятельную исследовательскую работу студентов во внеурочное время. Студенты собирают информацию (интервью, наблюдение, интернет), проводят картографирование, результаты презентуют на уроке.

На формирование навыков ведения самостоятельной поисковой деятельности студентов, развитие у них познавательного интереса, логического мышления направлены задания, связанные с будущей профессией/специальностью студентов, по которой они обучаются, интегрированные в курс обучения географии.

Деловые игры на стыке социально-экономической географии и профориентации, базирующиеся на воссоздании как предметного, так и социального контекста профессиональной деятельности, позволяют студентам СПО увидеть практическое применение географических знаний в их будущей профессии. Ключевым элементом деловой игры является моделирование отношений и различных условий, в которых осуществляется профессиональная деятельность. В рамках деловой игры каждый участник выполняет конкретную задачу, соответствующую его роли и функции, а процесс самообучения происходит в ходе совместной деятельности участников. Особенностью деловой игры является то, что общение, возникающее в процессе совместного освоения знаний, имитирует взаимодействие людей в реальной профессиональной среде, что способствует развитию навыков сотрудничества и командной работы, умения эффективно общаться в деловой среде.

Каждая игра использует карты (физические, экономические, транспортные, климатические), региональную статистику и моделирует реальную производственную проблему, требующую географического анализа. Деловые игры для конкретных рабочих профессий с привязкой к социально-экономической географии помогут студентам СПО увидеть, как региональные особенности напрямую влияют на их будущую работу. Эти игры покажут студентам, что их работа заключается не только в правильном выполнении определенного алгоритма действий, но и умении анализировать пространственные данные, прогнозировать риски и принимать решения, основанные на глубоком понимании территории, где они работают. Такие игры делают географию не абстрактным предметом, а практическим инструментом для будущих специалистов, показывая прямую связь карты с их будущей работой.

Кульминацией развития исследовательских умений в курсе географии для первокурсников

становится индивидуальный проект. Поэтапная подготовка к нему ведется в течение всего года: на уроках студенты учатся планировать исследование, работать с источниками, анализировать материал, делать выводы и правильно оформлять работу. Эта целенаправленная подготовка обеспечивает студентам возможность успешно реализовать проект самостоятельно в течение учебного года.

Добровольный выбор темы исследования при этом является ключевым фактором, стимулирующим познавательную активность и мотивированность студентов. В процессе работы над проектом студент имеет возможность пользоваться консультациями педагога. Такие отношения носят характер сотрудничества, а в некоторых случаях – наставничества.

Следует заметить, что в УМК прослеживается интеграция исследовательских заданий в учебный процесс. Предлагаемые исследования не выделяются в отдельный проект, а становятся неотъемлемой частью изучения каждой темы. Учебный материал предлагается в виде проблемного изложения. Вместо готовых ответов студентам задаются вопросы, стимулирующие самостоятельный поиск. Программа насыщена творческими и поисковыми заданиями, в большей степени профессионально ориентированными, например, анализ конкретной производственной ситуации, сравнение технологий, поиск информации, подготовка мини-исследований на актуальные темы.

Практическая исследовательская деятельность начинается с отработки базовых навыков до выполнения заданий с элементами исследования (например, влияние параметров на результат процесса) и заканчивается выполнением и презентацией проекта на занятии. Такой подход к разработке УМК обеспечивает методическую поддержку всех этапов проекта, интегрируя территориальные и профессиональные аспекты в содержание общеобразовательных предметов.

Таким образом, использование исследовательски-ориентированного УМК имеет ряд преимуществ по сравнению с другими:

- активизация и развитие исследовательской деятельности студента в процессе обучения уже на первом курсе;
- функции навигатора для его самостоятельной и самообразовательной деятельности. Самостоятельный поиск и анализ обеспечивают глубокое усвоение материала, а следовательно, прочность знаний;
- повышение мотивации. Студенты видят практическую значимость знаний, вовлекаются в решение реальных проблем;
- развитие критического мышления, информационной грамотности, навыков работы с дан-

ными, коммуникативных и презентационных навыков;

– структура УМК позволяет преподавателю дифференцировать задания по уровню сложности и интересам студентов, подбирая индивидуальные исследовательские траектории, адаптируя под каждого студента и под специфику будущей профессии.

Все это способствует более продуктивной подготовке студентов к реальной профессиональной деятельности. Таким образом, выпускник техникума будет готов к непрерывному обучению и решению нестандартных задач на рабочем месте.

Выводы. Статья обобщает опыт разработки и применения учебно-методического комплекса по общеобразовательной дисциплине (география) в системе СПО, сфокусированного на развитии исследовательских навыков у студентов-первокурсников. Представленный подход позволяет трансформировать уроки географии в площадку для развития критического мышления и практических исследовательских навыков, формирования конкурентоспособных специалистов, способных анализировать пространственные данные и решать реальные задачи.

УМК с исследовательским уклоном перестает быть статичным сборником материалов. Он становится динамичной образовательной средой,

стимулирующей познавательную активность и обучающей студентов СПО самостоятельно добывать, анализировать и применять знания в профессиональном контексте.

Инвестиции в создание и внедрение таких УМК – это инвестиции в будущее, обеспечивающее подготовку мобильных, инициативных и востребованных специалистов, способных не только адаптироваться к изменениям, но и быть их драйверами. Реализация этого потенциала требует от преподавателя не только методической грамотности в составлении УМК, но и готовности перейти от роли транслятора знаний к роли наставника и организатора исследовательской деятельности студентов.

Результаты нашего эксперимента (сравнение результатов констатирующего и формирующего этапов) доказывают, что разработанный УМК успешно решает поставленные перед ним задачи. Но рамки этой статьи не позволяют нам детально разобрать все полученные данные и проследить динамику изменений в деятельности студентов. Именно поэтому работа будет продолжена. В перспективе мы проложим исследование и тщательно проанализируем, как внедрение УМК по географии (и потенциально другим предметам) помогает первокурсникам СПО осваивать исследовательскую деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мальцева В. А., Шабалин А. И. Необходимой маневр, или Бум спроса на среднее профессиональное образование в России // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2021. №2. С. 10–42.
2. Хаустова А. К. Дополнительное образование как тренд на социальную и профессиональную успешность молодого поколения россиян // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2022. №1. С. 311–318.
3. Обутверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 23.11.2022. № 1014. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220051?index=20&rangeSize=10> (дата обращения: 07.07.2025).
4. Зимняя И. А. Компетентность и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. №6. С. 2–10.
5. Идиятов И. Э. Формирование исследовательской компетенции студентов в процессе проблемного обучения: дис. ... канд. пед. Наук. Казань, 2016. 237 с.
6. Репета Л. М. Процесс формирования исследовательской компетенции и его особенности // Теория и практика общественного развития. 2012. №1. С. 124–126.
7. Хуторской А. В. Исследовательские компетенции ученика и педагога в условиях научной школы человеко-сообразного образования // Вестник Института образования человека. 2011. №1. С. 9.
8. Стрижак С. В. Формирование исследовательских умений школьников старших классов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. №4–1. С. 255–257.
9. Санина Е. И., Мартынова Н. А. Формирование опыта исследовательской деятельности как условие самоактуализации личности обучающегося // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57–5. С. 304–311.
10. Шестакова Л. Г., Мурзабаева У. О. Учебно-исследовательская деятельность как средство формирования познавательных универсальных учебных действий (на материале математики 9–11 классов) // Международный журнал экспериментального образования. 2018. №9. С. 32–36.
11. Кузнецов В. В., Проценко А. И. Критерии развития исследовательских умений обучающихся в системе «Школа – колледж» // Современные проблемы науки и образования. 2020. №3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29850> (дата обращения: 25.06.2025).

12. Матвеева М. С., Резинкина Л. В. Исследование феномена самообразования: историко-культурный анализ, методология исследования // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. 2022. №4. С. 72–78.
13. Михайлова О. И. Электронный учебно-методический комплекс дисциплины как эффективный инструмент подготовки студентов в системе СПО // Актуальные проблемы преподавания в современном образовании: сборник материалов межрегиональной дистанционной педагогической научно-практической конференции. Сызрань, 2024. С. 130–133.
14. Ивашко М. И. Организация исследовательской деятельности студентов колледжа в ходе изучения общеобразовательных дисциплин: особенности, проблемы и пути их решения // Мир науки, культуры, образования. 2023. №2 (99). С. 116–120.
15. Москаленко И. А., Филатова М. А. Развитие исследовательских навыков студентов в рамках изучения дисциплин общеобразовательного и социально-гуманитарного циклов // Инновационное развитие профессионального образования. 2023. №4 (40). С. 40–46.
16. Бабанский Ю. К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов // Проблемы школьного учебника. М.: Просвещение, 1980. Вып. 8. С. 17–33.
17. Рапопорт А. Д. К проблеме определения категории «Учебно-методический комплекс» // МНКО. 2010. №1. С. 268–270.
18. Ажибекова А. Т. Структура построения учебно-методических комплексов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 10–1 (85). С. 110–113.

REFERENCES

1. Maltseva V. A., Shabalin A. I. The necessary maneuver, or the boom in demand for secondary vocational education in Russia. *Questions of education / Educational Studies Moscow*, 2021, no. 2, pp. 10–42. (In Russ.)
2. Khaustova A. K. Additional education as a trend for the social and professional success of the younger generation of Russians. *State and municipal Administration. Scientific notes*, 2022, no. 1, pp. 311–318. (In Russ.)
3. *On the approval of the federal educational program of secondary general education*: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation no. 1014 dated 11/23/2022. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220051?index=20&rangeSize=10> (accessed 06.07.2025)/ (In Russ.)
4. Zimnaya I. A. Competence and competence in the context of the competence approach in education. *Foreign languages at school*, 2012, no. 6, pp. 2–10. (In Russ.)
5. Idiátov I. E. *Formation of students' research competence in the process of problem-based learning*: diss. ... candidate of pedagogical sciences. Kazan, 2016, 237 p. (In Russ.)
6. Repeta L. M. The process of formation of research competence and its features, *Theory and practice of social development*, 2012, no. 1, pp. 124–126. (In Russ.)
7. Khutorskoy A. V. Research competencies of a student and a teacher in a scientific school of human-like education. *Bulletin of the Institute of Human Education*, 2011, no. 1, p. 9. (In Russ.)
8. Strizhak S. V. Formation of research skills of high school students. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2017, no. 4–1, pp. 255–257. (In Russ.)
9. Sanina E. I., Martynova N. A. Formation of research experience as a condition for self-actualization of a student's personality. *Problems of modern pedagogical education*, 2017, no. 57–5, pp. 304–311. (In Russ.)
10. Shestakova L. G., Murzabayeva U. O. Educational and research activity as a means of forming cognitive universal educational actions (based on the mathematics of grades 9–11). *International Journal of Experimental Education*, 2018, no. 9, pp. 32–36. (In Russ.)
11. Kuznetsov V. V., Protsenko A. I. Criteria for the development of research skills of students in the «school – college» system. *Modern problems of science and education*, 2020, no. 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29850> (accessed 06.25.2025). (In Russ.)
12. Rezinkina L. V. Investigation of the phenomenon of self-education: historical and cultural analysis, research methodology. *Bulletin of the St. Petersburg State University of Technology and Design. Series 3: Economic, Humanitarian and Social Sciences*, 2022, no. 4, pp. 72–78. (In Russ.)
13. Mikhailova O. I. Electronic educational and methodological complex of the discipline as an effective tool for preparing students in the vocational education system. *Actual problems of teaching in modern education*: a collection of materials of the interregional distance pedagogical scientific and practical conference. Syzran, 2024, pp. 130–133. (In Russ.)
14. Ivashko M. I. Organization of research activities of college students in the course of studying general education subjects: features, problems and ways to solve them. *The world of science, culture, education*. 2023, no. 2 (99), pp. 116–120. (In Russ.)
15. Moskalenko I. A., Filatova M. A. Development of students' research skills in the framework of studying disciplines of general education and socio-humanitarian cycles. *Innovative development of professional education*, 2023, no. 4 (40), pp. 40–46. (In Russ.)

16. Babansky Yu. K. Didactic problems of improving educational complexes. *Problems of a school textbook*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1980, Issue 8, pp. 17–33. (In Russ.)
17. Rapoport A. D. On the problem of defining the category «Educational and methodical complex». *MNKO*, 2010, no. 1., pp. 268–270. (In Russ.)
18. Azhibekova A. T. The structure of the construction of educational and methodological complexes. *International journal of humanities and natural sciences*, 2023, no. 10–1 (85), pp. 110–113. (In Russ.)

Информация об авторе

Петрова Татьяна Львовна – старший преподаватель, Бокситогорский институт (филиал) ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (Российская Федерация, 187650, Ленинградская область г. Бокситогорск, ул. Вишнякова, 22); преподаватель ГАПОУ ЛО «Борский агропромышленный техникум» (Российская Федерация, 187643, Ленинградская область, Бокситогорский район, дер. Бор, e-mail: iptanja@yandex.ru). ORCID: 0009-0001-1799-0747

Статья поступила в редакцию 07.07.2025

После доработки 26.01.2026

Принята к публикации 30.01.2026

Information about the author

Tatyana L. Petrova – senior lecturer, Boksitogorsk Institute (Branch) of Pushkin Leningrad State University (22 Vishnyakova str., Boksitogorsk, 187650, Russian Federation); lecturer at the Bor Agro-Industrial College (village Bor, Leningrad region, Boksitogorsky district, 187643, Russian Federation, e-mail: iptanja@yandex.ru). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1799-0747>

The paper was submitted 07.07.2025

Received after reworking 26.01.2026

Accepted for publication 30.01.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-13
УДК 378.091.212

Оригинальная научная статья

Изучение и анализ уровня читательской грамотности студентов педагогического университета

Л. А. Калугина

Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: rr5e5t@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Современное общество предъявляет высокие требования к уровню читательской грамотности будущих педагогов, поскольку именно они формируют у подрастающего поколения ключевые компетенции, необходимые для успешной образовательной и профессиональной деятельности. Читательская грамотность представляет собой сложное многокомпонентное явление, включающее не только способность находить и извлекать информацию из текста, но и умение интерпретировать, критически оценивать и применять полученные знания в различных ситуациях. *Постановка задачи.* Целью настоящего исследования является изучение уровня читательской грамотности студентов педагогических университетов. *Методика и методология исследования.* Для достижения поставленной цели использованы следующие методы: теоретический анализ, включающий обзор и обобщение научных исследований по проблемам функциональной и читательской грамотности, а также анализ нормативных документов и международных исследований (PISA, PIAAC, TIMSS); метод тестирования, предполагающий проведение измерений уровня читательской грамотности студентов с использованием специально разработанных тестов; методы количественного и качественного анализа данных, ориентированные на обработку и интерпретацию результатов тестирования. *Результаты.* Педагогическая диагностика показала значительные различия в уровне сформированности читательской грамотности у студентов. Наибольший успех был достигнут в компоненте «нахождение и извлечение информации», в то время как в компонентах «интегрирование и интерпретирование информации» и «оценивание содержания и формы текста» выявлены значительные трудности. Особенно низкий уровень показан в критической оценке текста и применении информации для решения практических задач, что требует дополнительного внимания в педагогической практике. *Выводы.* Перспективы исследования включают анализ факторов, влияющих на читательскую грамотность студентов, разработку и апробацию методик ее формирования, а также изучение динамики развития этой компетенции на разных этапах обучения.

Ключевые слова: читательская грамотность, студенты педагогических университетов, функциональная грамотность, диагностика, тесты, читательские навыки, критическая оценка текста, интегрирование информации, поиск и извлечение информации

Для цитирования: Калугина Л. А. Изучение и анализ уровня читательской грамотности студентов педагогического университета // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №4. С. 716–723. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-13>

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-13

Full Article

Study and analysis of the level of reading literacy of the students of a pedagogical university

Kalugina, L. A.

Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: rr5e5t@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Modern society places high demands on the level of reading literacy of future teachers, since they are the ones who form the key competencies in the younger generation that are necessary for successful academic and professional activities. Reading literacy is a complex multicomponent phenomenon that includes not only the ability to find and extract information from the text, but also the ability to interpret, critically evaluate and apply the acquired knowledge in various situations. *Purpose setting.* The purpose of this research is to study the level of reading literacy of students of pedagogical universities. *Methodology and methods of the study.* To achieve the set goal, the following methods were used: theoretical analysis, including a review and generalization of scientific research on the problems of functional and reading literacy, as well as an analysis of regulatory documents and international studies (PISA, PIAAC, TIMSS); a testing method, which involves measuring the level of students' reading literacy using specially developed tests; methods of quantitative and qualitative data analysis focused on processing and interpreting the test results. *Results.* Pedagogical diagnostics showed significant differences in the level of development of students' reading literacy. The greatest success was achieved in the component «finding and extracting information», however, significant difficulties were revealed in the components «integrating and interpreting information» and «evaluating the content and form of the text». A particularly low level was shown in critical evaluation of the text and in the use of information to solve practical problems, which requires additional attention in pedagogical practice. *Conclusion.* The research prospects include the analysis of factors influencing students' reading literacy, the development and testing of methods for its formation, as well as the study of the dynamics of this competence development at different stages of education.

Keywords: reading literacy, students of pedagogical universities, functional literacy, diagnostics, tests, reading skills, critical evaluation of the text, integration of information, search and extraction of information

Citation: Kalugina, L. A. [Study and analysis of the level of reading literacy of the students of a pedagogical university]. *Professional education in the modern world*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 716–723. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-13>

Введение. В современном образовательном процессе особое внимание уделяется формированию функциональной грамотности у студентов, что является важной предпосылкой их успешной профессиональной деятельности (М. Г. Меджидова, А. А. Адиева, М. А. Меджидов [1], А. В. Тагилтсева, В. О. Туребаев [2], Т. Фират, İ. Койунчу [3]). В условиях глобализации и стремительно меняющихся социально-экономических реалий способность эффективно работать с информацией, особенно текстовой, становится неотъемлемым навыком. Одним из ключевых компонентов функциональной грамотности является читательская грамотность, включающая умение извлекать, интерпретировать и оценивать информацию из текстов.

Постановка задачи. Формирование функциональной грамотности школьников является одной из приоритетных задач образовательного процесса, что закреплено в новых требованиях ФГОС-2021 НОО (п. 342) [4] и ФГОС-2021 ООО (п. 35.2) [5]. Однако анализ результатов международных оценочных исследований, таких как Программа международной оценки образовательных достижений учащихся (PISA) [6] и Международное исследование качества математического и естественно-научного образования (TIMSS) [7], показывает, что уровень функциональной грамотности российских школьников остается недостаточно высоким.

В связи с этим в России разрабатывается система мероприятий, направленных на развитие функциональной грамотности. В 2019 г. Министерством просвещения РФ был инициирован проект

«Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» [8], целью которого является повышение уровня функциональной грамотности учащихся. В контексте национального проекта «Образование» одной из приоритетных задач до 2024 г. является повышение качества образования и вхождение России в число десяти ведущих стран мира по этому показателю. Достижение этих целей требует подготовки специалистов, обладающих не только теоретическими знаниями, но и способностью применять их в образовательной практике. В этом контексте уровень сформированности функциональной грамотности у будущих педагогов становится ключевым параметром их профессиональной подготовки.

В последние годы вопросы формирования функциональной грамотности, в частности читательской, активно изучаются в научной литературе. Исследования акцентируют внимание на значении читательской грамотности для профессионального становления будущих педагогов, методах ее диагностики и развития. Исследователи, занимающиеся изучением читательской грамотности в России, внесли значительный вклад в понимание и развитие этой области. Среди них можно отметить таких ученых, как О. Б. Адаева [9], О. В. Бажук [10], Ц. А. Калманова [11], М. А. Латаева, Н. В. Смирнова, И. В. Нужа [12], Г. Ф. Галлямова [13], Л. П. Юздова [14], Е. Л. Рутковская [15].

Цель исследования – изучить уровень читательской грамотности студентов педагогических университетов.

Методика и методология исследования.

Для достижения поставленной цели использованы следующие методы:

- теоретический анализ – изучение и обобщение научной литературы по проблеме функциональной и читательской грамотности, анализ нормативных документов и международных исследований (PISA, TIMSS, PIRLS);
- метод тестирования – проведение измерений уровня сформированности читательской грамотности студентов на основе разработанных тестов;
- методы количественного и качественного анализа данных – обработка и интерпретация результатов диагностического тестирования с использованием статистических методов.

С целью выявления современного состояния сформированности читательской грамотности студентов педагогического университета на базе Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» и факультета начального, дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «ОМГПУ» в течение 2023/24 учебного года была проведена опыт-

но-экспериментальная работа. Исследованием охвачено 50 студентов 1 курсов очной формы обучения, обучающихся по профилю «Начальное образование».

Диагностика читательской грамотности осуществлялась на основе методических подходов, опирающихся на международные исследования и отечественные разработки, включая Международную программу по оценке образовательных достижений, учащихся в возрасте 15 лет (PISA) [6], Международное исследование качества чтения и понимания текста (PIRLS) [16], а также банк тестовых заданий, разработанный Федеральным институтом педагогических измерений (ФГБНУ «ФИПИ») [17].

Были отобраны тексты, соответствующие профессиональному профилю студентов педагогического университета, к каждому из которых разработаны вопросы. Для каждого показателя составлено по 20 вопросов, направленных на оценку различных аспектов читательской грамотности (табл.).

Таблица. Компоненты диагностики функциональной грамотности: показатели и инструментарий
Table. Components of functional literacy diagnostics: indicators and tools

Компонент	Показатели	Диагностический инструментарий
Читательская грамотность	Нахождение и извлечение информации	Тест на понимание отрывка из книги Л. С. Выготского «Мышление и речь» [18]
	Интегрирование и интерпретирование информации	Тест на понимание отрывка из книги Л. В. Занкова «Беседы с учителями» [19]
	Оценивание содержания и формы текста, использование информации из текста в практической задаче	Тест на понимание отрывков из научных статей Т. В. Янченко, В. П. Шинкаренко [20] и С. В. Шинкаренко по вопросам гуманизации и бихевиоризма [21]

Результаты. Результаты педагогической диагностики, проведенной среди 50 обучающихся, позволили оценить уровень сформированности читательской грамотности по трем основным компонентам: нахождение и извлечение информации; интегрирование и интерпретирование информации; оценивание содержания и формы текста, использование информации из текста в практической задаче.

Нахождение и извлечение информации. Анализ показал, что высокий уровень по данному компоненту продемонстрировали только 5 обучающихся (10%), что свидетельствует об их способности четко определять цель создания и назначение текста, выделяя ключевую задачу, которую автор ставит перед собой; успешно определять тему и главную мысль текста, а также определять название, которое максимально точно отражает суть материала; логично делить текст на смысловые части и составлять план, который отражает структуру и основные моменты текста; эффективно находить в тексте конкретные сведения и фак-

ты, отвечая на вопросы, используя информацию, представленную в тексте явно; устанавливать порядок действий и событий в тексте, грамотно интерпретируя временные или логические связи; точно определять значение незнакомых слов, опираясь на контекст и содержание текста.

Повышенный уровень зафиксирован у 15 обучающихся (30%), которые преимущественно верно определили цель и назначение текста; при указании темы и главной мысли текста допускали неточности; при составлении плана текста наблюдались ошибки в частичном отражении структуры и пропуске важных моментов; дети способны находить в тексте явную информацию и факты; возникали ошибки в понимании логической последовательности при установлении порядка событий; определяли значение незнакомых слов, используя контекст, однако иногда интерпретация могла быть не совсем точной.

Базовый уровень выявлен у 20 участников (40%), которые с трудом определяли цель и на-

значение текста, возможно, не всегда понимая, для чего был создан текст; определяли тему и главную мысль текста, но с затруднениями в точности или полноте восприятия основной идеи; делили текст на смысловые части, но часто с ошибками в выделении ключевых элементов и трудностями в составлении четкого плана; находили отдельные факты или сведения в тексте, но с трудом отвечали на более сложные вопросы, требующие извлечения скрытых или косвенных данных; испытывали затруднения в установлении порядка событий в тексте, что затрудняло полное понимание текста; определяли значение незнакомых слов только в самых очевидных случаях, с трудом справлялись с контекстом.

Низкий уровень продемонстрировали 10 обучающихся (20%), что указывает на трудности в определении цели и назначении текста или непонимании его полностью. Не всегда верно выделяли тему и главную мысль текста. Испытывали трудности в разделении текста на смысловые части и составлении плана, часто пропуская важные элементы. Затруднялись в нахождении конкретных сведений и фактов в тексте, не в состоянии ответить на вопросы, используя явно заданную информацию. Не умели устанавливать порядок действий и событий в тексте, что указывает на недостаточную способность к структурированию информации; испытывали значительные трудности в определении значения незнакомых слов, не справляясь с интерпретацией контекста.

Интегрирование и интерпретирование информации. Высокий уровень в рамках данного компонента показали 5 обучающихся (10%), которые продемонстрировали способность точно интерпретировать значения фраз, даже если они имеют переносное или многозначное значение, и могут объяснить их в рамках контекста текста. Способны эффективно систематизировать информацию, устанавливая логичные приоритеты и структуры для данных, что позволяет создавать четкую картину на основе текста. Успешно проводят сложные сопоставления и связи между разными частями текста или между текстами, выстраивая комплексное понимание информации. Студенты делают выводы, учитывая различные фрагменты текста, и могут обобщить информацию, интегрируя ее для глубокой интерпретации. Устанавливают точные причинно-следственные связи, объясняя взаимосвязь различных событий или утверждений с высокой степенью точности. Могут формулировать глубокие, аналитические вопросы, нацеленные на уточнение или расширение смысла текста, показывая высокий уровень восприятия. Успешно выявляют недостающую информацию, грамотно формулируют запросы и активно используют этот процесс для дополнения анализа текста.

Повышенный уровень зафиксирован у 15 участников (30%), что отражает их способность понимать значение фраз в контексте текста, однако иногда может возникать трудность в интерпретации сложных или многозначных выражений. Успешно группируют и упорядочивают информацию. Частично соотносят информацию, но могут быть упущены некоторые важные взаимосвязи между фрагментами текста или текстами. Делают обоснованные выводы и обобщения, но иногда слабо интегрирует информацию из разных частей текста. Могут выявить причинно-следственные связи, но иногда допуская ошибки или недочеты в логике. Формулируют вопросы, но они часто ориентированы на поверхностные элементы текста или требуют уточнений для глубокой проработки материала. Могут вычленив недостающую информацию, но в некоторых случаях требуется дополнительная помощь для точной формулировки запроса.

Базовый уровень показали 20 обучающихся (40%), которые с трудом понимают значение фраз на основе контекста, особенно если встречаются многозначные слова или сложные выражения. Они стараются упорядочивать информацию, но делают это поверхностно, не учитывают важные критерии для группировки. Трудности возникают и при установлении связей между разными частями текста или разными источниками, а также при проведении обоснованных выводов и обобщений. Простые причинно-следственные связи они видят, но хуже воспринимают более сложные или скрытые логические взаимосвязи. Вопросы формулируются на простом уровне, а способность находить недостающую информацию и точно запрашивать дополнительные сведения развита слабо.

Низкий уровень продемонстрировали 10 обучающихся (20%), что говорит об их способности интерпретировать только отдельные простые элементы текста. Студентам сложно интерпретировать значение фраз на основе контекста, даже если выражения просты. Они не могут упорядочить и сгруппировать информацию, упуская важные детали. Соотносить данные из разных частей текста или источников также затруднительно, что ухудшает понимание материала. Выводы и обобщения даются им тяжело, как и установление причинно-следственных связей. Их вопросы по тексту не способствуют глубокому анализу, а умение выделять недостающие данные и корректно формулировать запросы почти отсутствует.

Оценивание содержания и формы текста, использование информации из текста в практической задаче. Высокий уровень продемонстрировали лишь 5 обучающихся (10%), которые успешно справляются с критической оценкой текста, его содержательных и формальных характеристик,

а также применением полученной информации для решения сложных практических задач.

Повышенный уровень выявлен у 10 обучающихся (20%), обладающих способностью разьяснять отдельные элементы содержания и использовать информацию для задач средней сложности. Они успешно различали факты и мнения, выявляли противоречия и использовали информацию для сравнения объектов. При этом студенты умело подбирали аргументы для поддержки своего мнения и составляли монологические высказывания (аннотации, рецензии, отзывы). Они эффективно решали практические задачи, как с использованием фоновых знаний, так и без них. Также студенты грамотно оценивали достоверность информации, опираясь на имеющиеся знания и дополнительные источники.

Базовый уровень показали 25 участников (50%), которые справляются с выделением основных элементов текста, однако их анализ остается поверхностным. Студенты способны оценивать нейтральность источников и цели текста, но зачастую нуждаются в дополнительной поддержке для точной дифференциации фактов и мнений. Они могут выявлять простые противоречия и проводить базовое сравнение объектов. При подборе аргументов и составлении высказываний испытывают трудности, часто ограничиваясь общими фразами. Студенты решают практические задачи, используя информацию из текста, однако без привлечения фоновых знаний они сталкиваются с трудностями в комплексных задачах. Вопросы достоверности информации требуют уточнений, поскольку они не всегда способны верно оценить источники и дополнительные сведения.

Низкий уровень продемонстрировали 10 обучающихся (20%), что отражает их ограниченные возможности в оценивании текста и применении информации. Студенты испытывают трудности в оценке нейтральности источников и целей текста, часто путаясь в различии между фактами и мнениями. Противоречия и сложные связи между объектами они редко выявляют. Подбор аргументов и составление монологов затруднены, при этом высказывания носят поверхностный характер. Решение практических задач без фоновых знаний для студентов является значительной трудностью, а использование информации из текста для решения задач ограничено. Оценка достоверности информации и проверка источников зачастую не проводится, что приводит к ошибочным выводам.

Выводы. Педагогическая диагностика, проведенная среди 50 обучающихся, выявила существенные различия в уровне сформированности читательской грамотности по трем ключевым компонентам: нахождение и извлечение информации, интегрирование и интерпретирование информации, а также оценивание содержания и формы текста с использованием информации для решения практических задач.

Наибольшую успешность обучающиеся продемонстрировали в компоненте «нахождение и извлечение информации», где 55% участников показали высокий и повышенный уровень. Это указывает на способность большинства студентов точно и эффективно выявлять ключевые моменты текста, выделять факты и информацию, а также правильно интерпретировать основные элементы содержания. Тем не менее даже в этом компоненте были выявлены проблемы, такие как трудности в установлении порядка событий или не всегда точное определение значений незнакомых слов, что подтверждает необходимость дополнительных упражнений для улучшения понимания текста на глубоком уровне.

Сложности возникли в компонентах «интегрирование и интерпретирование информации» и «оценивание содержания и формы текста». Особенно заметными они стали в последнем компоненте, где лишь 10% обучающихся продемонстрировали высокий уровень. Это свидетельствует о том, что навыки критической оценки текста, умение выявлять противоречия и различать факты и мнения, а также способность к аргументированному использованию информации для решения практических задач развиты недостаточно. Особенно проблемным оказался процесс формирования логичных, глубокомысленных вопросов и точных выводов, а также умение использовать информацию для комплексных задач, что требует усиленного внимания со стороны педагогов.

Таким образом, данные диагностики указывают на необходимость дальнейшего совершенствования преподавания читательской грамотности с акцентом на развитие у студентов навыков критического мышления, глубокого анализа текста, а также умения интегрировать и использовать полученную информацию в практических ситуациях. Для этого требуется внедрение более сложных и практико-ориентированных заданий, которые помогут обучающимся развивать эти компетенции на более высоком уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Medzhidova M. G., Adieva A. A., Medzhidov M. A. Formation of functional literacy as a basis for improving the quality of the educational process // *European Journal of Natural History*. 2021. No. 5. P. 15–20.
2. Tagiltseva A. V., Turebayev B. O. The vital role of teachers in advancing functional competencies in modern students // *Integration of education and science: problems and prospects as a tool for implementing modern innovative state policy of Kazakhstan*. 2024. No. 1. P. 247–249.

3. Firat T., Koyuncu İ. The Influence of Student-Level Factors on Reading Literacy: A Comprehensive Study // *Journal of Theoretical Educational Science*. 2025. No. 16 (4). P. 843–867.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia (дата обращения: 24.01.2024).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 24.03.2024).
6. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). PISA 2018 assessment and analytical framework // OECD Publishing, 2019. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en/full-report.html (дата обращения: 06.03.2024).
7. von Davier M., Kennedy A. (Eds.). PIRLS 2026 assessment frameworks. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2024. URL: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2026/frameworks/downloads/P26_Assessment-Frameworks.pdf (дата обращения: 20.09.2024).
8. Министерство просвещения Российской Федерации. Проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся». URL: <https://skiv.instrao.ru/support/demonstratsionnye-materialya> (дата обращения: 24.03.2024).
9. Адаева О. Б. Читательские умения студентов педагогического вуза: проблемы и перспективы формирования // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chitatelskie-umeniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza-problemy-i-perspektivy-formirovaniya> (дата обращения: 08.06.2024).
10. Бажук О. В. Формирование функциональной грамотности у студентов педагогического вуза (на примере читательской грамотности) // *МНКО*. 2023. №4 (101). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza-na-primere-chitatelskoy-gramotnosti> (дата обращения: 08.06.2024).
11. Калманова Ц. А. Понимание текста как категория педагогической герменевтики и фактор формирования у обучающихся функциональной грамотности // *Образовательный вестник «Сознание»*. 2021. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-teksta-kak-kategoriya-pedagogicheskoy-germenevtiki-i-faktor-formirovaniya-u-obuchayushchih-sya-funktsionalnoy-gramotnosti> (дата обращения: 08.06.2024).
12. Латаева М. А., Смирнова Н. В., Нужа И. В. Исследование читательской грамотности студентов условиях билингвального высшего образования // *Педагогика*. 2021. С. 74–86. URL: https://www.researchgate.net/publication/329465961_Issledovanie_citatelskoj_gramotnosti_studentov_v_usloviakh_bilingvalnogo_vyssego_obrazovaniya (дата обращения: 20.06.2024).
13. Галлямова Г. Ф. Читательская грамотность: как повысить уровень читательской грамотности учащихся? // *Педагогический журнал*. 2022. №4–1. С. 149–158.
14. Юздова Л. П. Формирование функциональной грамотности у студентов педагогического вуза // *Вестник ЮУрГГПУ*. 2021. №2 (162). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 08.06.2024).
15. Рутковская Е. Л. Формирование функциональной грамотности будущих педагогов как элемент его профессионального становления // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2024. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-buduschih-pedagogov-kak-element-ego-professionalnogo-stanovleniya> (дата обращения: 08.06.2024).
16. Международная ассоциация оценки образовательных достижений (IEA). Международное исследование качества чтения и понимания текста (PIRLS). URL: <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls> (дата обращения: 24.03.2024).
17. ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». Открытый банк заданий для оценки читательской грамотности (V–IX классы). URL: <https://fipi.ru/otkrytyy-bank-zadani-chitatelskoi-gramotnosti> (дата обращения: 24.03.2024).
18. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 2006.
19. Занков Л. В. Беседы с учителями. Москва: Просвещение, 1983.
20. Янченко Т. В. Психология бихевиоризма как основа развития педологии (начало XX века) // *Альманах современной науки и образования*. 2014. №2 (81). С. 193–197. URL: www.gramota.net/materials/1/2014/2/54.html (дата обращения: 24.03.2025).
21. Шинкаренко В. П., Шинкаренко С. В. Содержание сущности гуманизации образования // *Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты*. 2015. № 18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-suschnosti-gumanizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 05.10.2024).

REFERENCES

1. Medzhidova M. G., Adieva A. A., Medzhidov M. A. Formation of functional literacy as a basis for improving the quality of the educational process. *European Journal of Natural History*, 2021, no. 5, pp. 15–20.
2. Tagiltseva A. V., Turebayev B. O. The vital role of teachers in advancing functional competencies in modern students. *Integration of education and science: problems and prospects as a tool for implementing modern innovative state policy of Kazakhstan*, 2024, no. 1, pp. 247–249.
3. Firat T., Koyuncu I. The Influence of Student-Level Factors on Reading Literacy: A Comprehensive Study. *Journal of Theoretical Educational Science*, 2025, no. 16 (4), pp. 843–867.
4. *Federal State Educational Standard of Primary General Education*: approved by order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 no. 286. URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia (accessed 01.24.2024). (In Russ.)
5. *Federal State Educational Standard of Basic General Education*: approved by order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 no. 287. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (accessed: 03.24.2024). (In Russ.)
6. *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*. PISA 2018 assessment and analytical framework. OECD Publishing, 2019. URL: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en/full-report.html (accessed 03.06.2024).
7. von Davier M., Kennedy A. (Eds.). *PIRLS 2026 assessment frameworks*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2024. URL: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2026/frameworks/downloads/P26_Assessment-Frameworks.pdf (accessed 09.20.2024).
8. *Ministry of Education of the Russian Federation*. Project «Monitoring the Formation of Functional Literacy of Students». URL: <https://skiv.instrao.ru/support/demonstratsionnye-materialya> (accessed 03.24.2024). (In Russ.)
9. Adaeva O. B. Reading skills of students of a pedagogical university: problems and prospects of formation. *Pedagogy. Theoretical and Practical Issues*, 2022, no. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chitatelskie-umeniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza-problemy-i-perspektivy-formirovaniya> (accessed 06.08.2024). (In Russ.)
10. Bazhuk O. V. Formation of functional literacy in students of a pedagogical university (on the example of reading literacy). *MNKO*, 2023, no. 4 (101). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza-na-primere-chitatelskoy-gramotnosti> (accessed 06.08.2024). (In Russ.)
11. Kalmanova Ts. A. Understanding the text as a category of pedagogical hermeneutics and a factor in the formation of functional literacy in students. *Educational Bulletin «Consciousness»*, 2021, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-teksta-kak-kategoriya-pedagogicheskoy-germenevtiki-i-faktor-formirovaniya-u-obuchayushchih-funktsionalnoy-gramotnosti> (accessed 06.08.2024). (In Russ.)
12. Lataeva M. A., Smirnova N. V., Nuzha I. V. Study of reading literacy of students in the conditions of bilingual higher education. *Pedagogy*, 2021, pp. 74–86. URL: https://www.researchgate.net/publication/329465961_Issledovanie_chitatelskoj_gramotnosti_studentov_v_usloviyah_bilingvalnogo_vyssego_obrazovaniya (accessed 06.20.2024). (In Russ.)
13. Galliamova G. F. Reading literacy: how to improve the level of reading literacy of students? *Pedagogical journal*, 2022, no. 4–1, pp. 149–158. (In Russ.)
14. Yuzdova L. P. Formation of functional literacy in students of a pedagogical university. *Bulletin of SUHPU*, 2021, no. 2 (162). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (accessed 06.08.2024). (In Russ.)
15. Rutkovskaya E. L. Formation of functional literacy of future teachers as an element of their professional development. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2024, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-buduschih-pedagogov-kak-element-ego-professionalnogo-stanovleniya> (accessed 06.08.2024). (In Russ.)
16. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). The Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). URL: <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls> (accessed 03.24.2024). (In Russ.)
17. *Federal Institute of Pedagogical Measurements*. Open bank of tasks for assessing reading literacy (grades V–IX). URL: <https://fipi.ru/otkrytyy-bank-zadani-chitatelskoi-gramotnosti> (accessed 03.24.2024). (In Russ.)
18. Vygotsky L. S. *Thinking and speech*. Moscow, Labyrinth Publ., 2006. (In Russ.)
19. Zankov L. V. *Conversations with teachers*. Moscow, Prosveshchenije Publ., 1983. (In Russ.)
20. Yanchenko T. V. Psychology of behaviorism as a basis for the development of pedagogy (early twentieth century). *Almanac of modern science and education*, 2014, no. 2 (81), pp. 193–197. URL: www.gramota.net/materials/1/2014/2/54.html (accessed 03.24.2025). (In Russ.)
21. Shinkarenko V. P., Shinkarenko S. V. The content of the essence of humanization of education. *Fundamental and Applied Research: Problems and Results*, 2015, no. 18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-suschnosti-gumanizatsii-obrazovaniya> (accessed 10.05.2024). (In Russ.)

Информация об авторе

Калугина Лидия Алексеевна – аспирант, ст. преподаватель, кафедра логопедии и детской речи, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, e-mail: rr5e5t@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 18.03.2025

После доработки 08.10.2025

Принята к публикации 17.12.2025

Information about the author

Lidiya A. Kalugina – graduate student, senior lecturer, department of speech therapy and children's speech, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuyskaya str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, e-mail: rr5e5t@mail.ru).

The paper was submitted 18.03.2025

Received after reworking 08.10.2025

Accepted for publication 17.12.2025

III ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-14
УДК 159.9.01+004.896

Оригинальная научная статья

Смыслы и ценностные риски применения искусственного интеллекта в образовательной сфере

Н. А. Корниенко

*Сибирский государственный университет инженерии и биотехнологии
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: na.kornienko2012@yandex.ru*

Аннотация. *Введение.* В настоящее время стремительное развитие цифровых технологий открывает новые смыслы для образования, одновременно выстраивая ряд угроз, ценностных рисков, проблем социально-психологического, этического генеза применения искусственного интеллекта (ИИ) в образовании. *Постановка задачи.* Осознание угроз и ценностных рисков под влиянием современных прорывных технологий позволит применять ИИ как программный продукт, записанный в определенных информационных кодах и реализующий конкретные алгоритмы, созданные человеком, поэтому его только условно можно называть интеллектом, который никогда не заменит естественный интеллект, сознание. *Методика и методология исследования.* Общенаучные методы анализа и синтеза передового международного опыта, сравнительно-сопоставительный анализ, анализ описания, обобщения исследований в российских и иностранных источниках по проблеме статьи. Системный анализ ценностных рисков и угроз, проблем позволил оценить потенциальные опасности и искажения ценностно-смысловой сферы личности. *Результаты исследования.* Анализ психолого-педагогической литературы в российских и иностранных источниках, Сибирском государственном университете инженерии и биотехнологий показал, что внедрение ИИ в учебный процесс имеет технологические смыслы и ценностные риски, угрозы и проблемы, связанные с генеративным искусственным интеллектом в образовании. Технологии с использованием ИИ интегрируются в различные сервисы и системы, трансформирующие привычные услуги и формы взаимодействия до неузнаваемости. Негативные последствия ИИ в образовании разделяем на две группы. Одна группа ценностных рисков связана с технологическими угрозами безопасности личных данных обучающихся, другая группа рисков – с искажением ценностно-смысловой сферы личности, возникновением новых патологических состояний и психических расстройств. *Выводы.* Недооценка рисков и угроз трансформации ценностно-смысловой сферы личности под влиянием цифровой среды и недопонимания необходимости аксиологизации приведут к серьезным последствиям, связанным с деформацией менталитета российского социума и потерей духовно-нравственных ориентиров будущих поколений. Только при условии осознанного и ответственного подхода к внедрению инноваций, а также при участии высококвалифицированных педагогов общество сможет создать образовательную систему, которая будет соответствовать вызовам современности, сохраняя при этом гуманистическую направленность.

Ключевые слова: искусственный интеллект, ценности образования, цифровизация, нейронные сети, возникновение патологических состояний и психических расстройств, осведомленность пользователей о новых технологиях

Для цитирования: Корниенко Н. А. Смыслы и ценностные риски применения искусственного интеллекта в образовательной сфере // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №4. С. 724–745. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-14>

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-14

Full Article

The meanings and value based risks of applying artificial intelligence in the educational sphere

Kornienko, N. A.

Siberian state university of engineering and biotechnology

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: na.kornienko2012@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* Currently, the rapid development of digital technologies is opening up new meanings for education, while simultaneously building a number of threats, value risks, problems of socio-psychological, ethical genesis of the use of artificial intelligence (AI) in education. *Purpose setting.* Awareness of threats and value risks under the influence of modern breakthrough technologies will allow the use of AI as a software product written in certain information codes and implementing specific algorithms created by man, therefore it can only be conditionally called intelligence, which will never replace natural intelligence, consciousness. *Methodology and methods of the study.* General scientific methods of analysis and synthesis of international best practices, comparative analysis, analysis of descriptions, generalization of research in Russian and foreign sources on the problem of the article. A systematic analysis of value risks and threats, problems made it possible to assess potential dangers and distortions of the value-semantic sphere of personality. *Results.* The results of the study. An analysis of psychological and pedagogical literature in Russian and foreign sources, in the Siberian State University of Engineering and Biotechnology has shown that the introduction of AI into the educational process has technological meanings and value risks, threats and problems associated with generative artificial intelligence in education. AI technologies are integrated into various services and systems that transform familiar services and forms of interaction beyond recognition. The negative effects of AI in education are divided into two groups. One group of value risks is related to technological threats to the security of students' personal data. Another group of risks associated with the distortion of the value-semantic sphere of personality, the emergence of new pathological conditions and mental disorders. *Conclusion.* Underestimation of the risks and threats of the transformation of the value-semantic sphere of the individual under the influence of the digital environment and misunderstanding of the need for axiologization will lead to serious consequences related to the deformation of the mentality of Russian society and the loss of spiritual and moral guidelines for future generations. Only with a conscious and responsible approach to the introduction of innovations, as well as with the participation of highly qualified teachers, can society create an educational system that will meet the challenges of the modern world while maintaining its humanistic focus.

Keywords: artificial intelligence, educational values, digitalization, neural networks, the occurrence of pathological conditions and mental disorders, user awareness of new technologies

Citation: Kornienko, N. A. [The meanings and value based risks of applying artificial intelligence in the educational sphere]. *Professional education in the modern world*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 724–745. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-14>

Введение. Изучив работы 2024 г. ученых-педагогов, философов, посвященные развитию искусственного интеллекта в образовательной сфере, мы подтвердили актуальность данного направления. В поисковой системе сайта научной электронной библиотеки Elibrary по запросу «искусственный интеллект образование» за все годы было опубликовано 6482 статьи. За 2024 г. количество статей по данному запросу – 2311, что составляет 35,6% от числа всех статей на заданную тему, что подтверждает возросший интерес к данной проблеме. Написанию статьи предшествовало изучение четырех монографий [1–4], двадцати четырех статей [5–28], переведенных восьми иностранными источниками с английского языка на русский [29–36].

Основным признаком современного мира во всех сферах жизнедеятельности человека является быстрое внедрение и такое же стремительное устаревание различных технологий. То, что еще десять лет назад представлялось частью фантастического фильма, сегодня стало обыденностью. Интернет и всевозможные гаджеты – неотъемлемая часть нашей жизни, без их использования нам сложно представить окружающий мир и себя в этом мире. Современные цифровые технологии многократно расширяют возможности как отдельного человека, делая его жизнь более комфортной и качественной, так и общества в целом, способствуя его устойчивому социально-экономическому развитию [37; 38]. Неоспорим вывод о том,

что «современная цивилизация приняла парадигму цифровой организации мира» [38, с. 9]. Этот факт означает, что одним из основных требований современности является системное применение цифровых технологий в любой активности человека, в том числе и в профессиональной деятельности.

Следует помнить о том, что «цифровой след и цифровой образ становятся обязательными компонентами портрета профессионала в цифровую эпоху» [39, с. 64]. Применение технологий обладает кумулятивным эффектом, содействуя формированию новой социокультурной и образовательной среды, где происходит трансформация личностных смыслов и ценностных ориентиров человека, которые, в свою очередь, влияют на технологическое развитие общества [40]. Для того чтобы убедиться в достоверности данного вывода, достаточно вспомнить недалекое прошлое, связанное с угрозой распространения коронавирусной инфекции. Тотальный переход на электронное обучение и необходимость применения дистанционных образовательных технологий кардинально изменили образовательную практику. Цифровые технологии оказали существенное влияние на педагогическое сообщество, вынудив педагогов осваивать информационные образовательные платформы и программные продукты и продемонстрировать готовность к их регулярному применению в образовательном процессе. Информационно-коммуникационные технологии оказались единственным инструментом, обеспечившим возможность взаимодействия между людьми в жестких условиях пандемии. Это обстоятельство подтверждает тезис о том, что «смыслы технического развития связаны с тем, чтобы усовершенствовать не только саму общественную систему и экономику, но и оптимизировать коммуникацию между людьми» [40, с. 98]. Именно этим можно объяснить тотальное применение информационных технологий и цифровизации не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни человека.

В условиях многократного увеличения доступности межличностных, профессиональных и межкультурных коммуникаций и возросшей скорости обновления знаний необходимы действенные инструменты передачи этого знания подрастающему поколению. Следует согласиться с утверждением С. В. Ивановой о том, что «на системе образования лежит ответственность за... осознание постоянных изменений, происходящих сверхвысокими темпами» [41, с. 147–148]. В системе образования требуются более технологичные подходы к обновлению содержания образования, необходимо изменение методов и методик обучения, форм реализации педагогической деятельности и функций самого педагога [41].

Термин «искусственный интеллект» не является новым. Идея создания конструкта связана с именем американского ученого Джона Маккарти. Само понятие было впервые представлено миру в 1956 г., в определение которого был заложен следующий смысл: «ИИ представляет собой науку и технологию создания интеллектуальных машин, особенно интеллектуальных компьютерных программ» [42, с. 62].

Понятие «интеллектуальные машины» нам представляется довольно спорным. Как правило, под интеллектуальным человеком, обладающим естественным интеллектом, мы подразумеваем человека, имеющего определенные когнитивные способности. Предпосылками естественного интеллекта являются мышление, внимание и память. К характерным свойствам личности можно отнести адекватное осознание человеком современной действительности; его умение обучаться, руководствуясь личностным опытом; принятие ответственных решений; наличие абстрактного мышления для выдвижения креативных идей и творческих концепций и, главное, умение применять свои познания в практической деятельности. Следовательно, естественный интеллект создает объективно новый интеллектуальный продукт.

В настоящее время ИИ функционирует по алгоритму, написанному человеком, обладая только «феноменальной» памятью, которая измеряется в гигабайтах. Творческий потенциал, чувства и эмоции человека не подлежат алгоритмизации и их трудно воспроизвести в ИИ, представляющий собой большую базу данных, обладающую быстрой комбинаторикой.

Различия в принципах функционирования человеческого мозга (морфогенетический) и компьютерной машины (электрический) в настоящее время совместить не представляется возможным. Именно по этой причине пока отсутствуют условия создания уникальных интеллектуальных продуктов технологией ИИ. В связи с этим оправдано ли называть технологии ИИ именно *интеллектом* – вопрос не однозначный.

Если когда-нибудь удастся создать настоящий искусственный суперинтеллект, который сможет самообучаться и искать решения без заранее заданного алгоритма, то это будет серьезным поводом для беспокойства. Но оценивать вероятность рисков и возможностей того, что «такие системы могли бы составить серьёзную конкуренцию человеку» [19, с. 47], необходимо уже сейчас.

Трудно представить, каких масштабов может достигнуть саморазвивающийся ИИ и каким образом человек должен его контролировать, учитывая существующее уже сейчас принципиальное отличие в скорости обработки информации и про-

гностических возможностях человека и киберсистем. При сравнении быстродействия естественного интеллекта и цифровых машин очевидно, что по формальным признакам приоритет даже при современных технических и технологических возможностях не за человеком [28].

Появление суперинтеллекта у цифровых машин будет подразумевать наличие собственного целеполагания. Это означает, что существует принципиальная неоднозначность последствий, проистекающих из этого события. Высок риск того, что такие киберфизические системы будут решать уже не человеческие, а собственные задачи, являясь прямой угрозой всему человечеству. В целях сохранения цивилизации следует со всей серьезностью относиться к существованию вероятности того, что «они могут превзойти живой человеческий интеллект и сделать человека в тех или иных сегментах предметно-практической, социальной, культурной и вообще интеллектуальной деятельности существом дисфункциональным и в конечном счете привести к концу рода *Homo sapiens*» [43, с. 47].

Сегодня «человечество стоит на пороге четвертой промышленной революции» [41], предопределяющей смену технологического уклада и переход в цифровое общество. Технологии на базе ИИ внедряются по всеместно: в промышленность, сферу торговли и финансов, систему здравоохранения и т.д. Сферу образования данные инновации также не обошли стороной.

Вопрос о необходимости применения ИИ в образовательной сфере является актуальным в научном и общественном дискурсе. В связи с этим основной целью предлагаемого исследования является осмысление потребностей, технологических возможностей и перспективных изменений в образовательной системе при использовании технологии ИИ, проблем, связанных с генеративным ИИ, а также осознание возможных рисков и угроз, связанных с искажениями ценностно-смысловой сферы личности под влиянием современных прорывных технологий.

Предлагаю рассмотреть влияние искусственного интеллекта на профессиональное и высшее образование, оценить его возможные преимущества, смыслы и ценностные риски, проблемы, предложить стратегию эффективного внедрения новых технологий в образовательный процесс.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели:

- 1) проанализировать положительные стороны и новые возможности, которые предоставляет использование ИИ в образовании;
- 2) применение ИИ в Сибирском государственном университете инженерии и биотехнологий
- 3) выявить ценностные риски, связанные с внедрением ИИ в учебный процесс;

4) определить меры, необходимые для успешной интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс.

Постановка задачи. Осознание угроз и ценностных рисков под влиянием современных прорывных технологий позволит применять ИИ как программный продукт, записанный в определенных информационных кодах и реализующий конкретные алгоритмы, созданные человеком, поэтому его только условно можно называть интеллектом, который никогда не заменит естественный интеллект, сознание.

Методика и методология исследования. Общественные методы анализа и синтеза передового международного опыта, сравнительно-сопоставительный анализ, обобщения, анализ описания исследований в Российских и иностранных источниках по проблеме статьи. Системный анализ ценностных рисков и угроз, проблем позволил оценить потенциальные опасности и искажения ценностно-смысловой сферы личности.

Результаты. Проблема сохранения ценности образования не является новой в истории человечества, но придание ей значимости именно сегодня объясняется рядом причин, среди которых – массовая цифровизация, охватывающая профессиональную среду человека, его досуговую деятельность, личные коммуникации, культурное развитие и пр.; использование интернета как уникального источника информации, которая в век скоростного обновления знаний весьма важна на протяжении всего периода обучения, но порой может быть и сомнительного характера или даже несущего угрозу разрушению личности; возрастающая роль социальных сетей, переносящих в свое пространство в том числе и часть образовательного процесса и становящихся площадкой для мнимых коммуникаций; появление образовательных онлайн-платформ, используемых в бинарном значении: и как средство демократизации образования, и как инструмент конкурентной борьбы в глобальном образовательном пространстве; стремление следовать унифицированным стандартам и квалификациям в логике Болонского процесса и стандартов европейского образования и в то же время забывать о лучших традициях советской системы образования. Этот список детерминант проблемы ценности образования может быть дополнен и иными факторами различного генеза [28].

Несмотря на кажущуюся «молодость» искусственного интеллекта, проблема возможностей использования его технологий в образовании насчитывает уже тридцатилетнюю историю научных изысканий. Междисциплинарность исследований, охватывающих различные области знаний: психологию, социологию, антропологию,

нейронауки, лингвистику – показывает, с одной стороны, сложность феномена «искусственного интеллекта», а с другой – высокий интерес к возможностям его использования в разных науках. Целеполагание исследований применительно к использованию результатов в сфере образования заключается в содействии развитию адаптивных учебных сред, которые являются гибкими, инклюзивными, персонализированными и эффективными. По итогам конференции «International Society for Technology in Education – 2019» искусственный интеллект признан одним из шести глобальных трендов в образовании [45].

Искусственный интеллект применительно к исследуемой проблематике будет нами трактоваться как компьютерные системы, которые разработаны для взаимодействия с миром через визуальное восприятие, распознавание речи и интеллектуальное поведение для принятия наиболее разумных действий для достижения поставленной задачи. Также не будем исключать толкование искусственного интеллекта как свойства интеллектуальных систем решать сложные задачи и выполнять творческие функции, традиционно считающиеся прерогативой человека.

Ценность технологий искусственного интеллекта в образовании определяется их возможностью формировать у обучающихся более глубокое и точное понимание реальности и эффективности прохождения обучения.

Дискуссии, ведущиеся в педагогическом сообществе в отношении недолговечности или перманентности цифровой трансформации в образовании, привели к формированию двух противоположных мнений. Согласно первому цифровизация образования является лишь попыткой инноватизировать образовательную среду, отдавая дань модернизационным процессам экономики, но сохраняя при этом стабильность образования как общественного института, так называемой «вечной ценности». Вторая группа мнений основана на неизбежности формирования новой экосистемы образования, в которой цифровые технологии будут занимать ключевые позиции практически во всех ее средах. Объединяющим началом ментальности представителей обеих групп является признание того, что, несмотря на стремительное вхождение информационных технологий во все сферы жизни людей, российская система образования пока еще не успевает абсорбировать происходящие цифровые изменения.

Эксперты в сфере образования сходятся во мнении, что несмотря на преимущества, которые несут с собой в образовательный процесс технологии искусственного интеллекта, существует и ряд проблем, игнорирование которых может повлечь за собой проблемы психологического,

социального и этического генеза. Рассмотрим эти аспекты подробнее. Во-первых, нам необходимо понять, каким образом искусственный интеллект изменяет природу образования. Не ставится под сомнение то, что искусственный интеллект, лучше справляясь с решением рутинных задач, предоставляет человеку высвобождаемое время на развитие его уникальных навыков: креативности, сотрудничества, коммуникации, принятия сложных решений. Следовательно, в образовании XXI в. передача однотипных знаний всем и каждому отходит на второй план, уступая место развитию способностей и удовлетворению интересов каждого отдельного человека, обогащению его интеллектуального багажа новыми актуальными знаниями. Практическое решение данной задачи возможно через разделение преподавания учебных дисциплин между искусственным интеллектом и преподавателями, оставляя последним функцию инноватизации процесса обучения, стимулирования у обучающихся творческого подхода к решению образовательных задач и поощрения самостоятельности. Это позитивный результат, но он сразу же оспаривается скептиками [46], ставящими серию вопросов: как воспитывать и чему учить детей, когда целенаправленная совместная деятельность не только перестала быть объединяющей функцией, но и потеряла всякий прикладной смысл? Какие знания, умения и навыки потребуются в мире, где все потребности удовлетворяются машинами? Поиск ответов на эти вопросы в области развития исключительно творческих способностей может привести к неутешительному результату: будет сформировано общество физически и интеллектуально несостоятельных людей, лишенных фундаментальной основы знаний.

Во-вторых, безупречных систем не существует: даже самая совершенная система способна накапливать ошибки, которые неизбежно приведут к системному сбою. Если такой результат рассматривать применительно к системе искусственного интеллекта, отвечающей за воспитание подрастающего поколения, то вместо гармонично развитой личности можно получить личность психопатичную и асоциальную. Справедливо возникнет вопрос об источнике проблемы – кто виноват: разработчики нейросетевых алгоритмов или сам искусственный интеллект? И здесь, скорее, речь будет идти не о наказании, а об исправлении фатальной ошибки и ее недопущении впредь.

В-третьих, сегодня уровень развития технологий настолько высок, что искусственный интеллект в состоянии отвечать за становление и развитие личности ребенка на всех этапах его развития. Нейротьютор, в отличие от большинства работающих родителей, полностью посвящает себя воспитанию и образованию подопечного

и при этом становится источником истины, примером подражания, носителем ценностей. Кроме того, не исключена ситуация конфликта родительских подходов к воспитанию и тех, что заложены в программе нейротьютора, – последствия этого конфликта непредсказуемы. Таким образом, возникают проблемы этического плана (теряется ценность родительского воспитания), психологического характера (возникает принципиально новая форма гаджетозависимости), а также на уровне социализации (ученический коллектив или иной коллектив себе подобных рассматривается как своего рода помеха общения с любимым «интеллектуальным наставником», что может быть началом массовой социофобии).

Вот почему академик РАН А.П. Деревянко на вопрос журналиста газеты Законодательного собрания Марины Шабаровой «Как скажется на эволюции человечества увлечение гаджетами, компьютерами, интернетом? Что вы думаете по этому поводу?» ответил: «Эволюция, если говорить о мифологии человека, изменение его когнитивных возможностей и способностей, – это очень длительный процесс, его невозможно зафиксировать. Наш организм в результате эволюции сформировался с огромным запасом, и далеко не все возможности головного мозга, когнитивной системы используются, они огромны. Гаджеты – не более чем дань времени, меняются технологии и средства общения, они усложняются, становятся более совершенными. Технологии развиваются очень быстро, но все это благодаря уникальным возможностям нашей когнитивной системы. И, к сожалению, с моей точки зрения человек не очень к этому готов» [47].

В-четвертых, масштабное распространение «геймификации» как стимулятора учебных процессов и глубокое погружение ребенка в игру способны вызвать такие негативные эффекты, как утрата связи с реальным миром, потеря способности адекватно оценивать собственные и чужие действия и их последствия. Всё это может перерасти в асоциальное мировосприятие и социальную инфантилизацию, развить в ребенке склонность к девиантному поведению, разрушить его способность выстраивать межличностные и общественные связи в реальной жизни. Кроме того, негативным эффектом геймификации следует считать и искаженное представление детей о реальной жизни, утрату базовых навыков взаимодействия с природой и людьми, большие ресурсные затраты (физические, временные) на решение виртуальных проблем и разработку соответствующих решений, переход игры из статуса инструмента в статус цели (игра ради игры), в результате чего обучающиеся знают об игре больше, чем об учебной дисциплине, для усвоения

которой предназначалась игра. Дополнить список может утрата адекватного представления об ответственности за результаты своей деятельности и использование имитационных форм выполнения задач как основы своей дальнейшей профессиональной и общественной деятельности [48].

Как показывает анализ психолого-педагогической и методической литературы [28; 42; 43], внедрение ИИ в учебный процесс имеет свои положительные стороны и открывает новые возможности:

1. Персонализация обучения: ИИ позволяет адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям каждого студента. Компьютерные, автоматизированные системы на основе ИИ могут анализировать скорость усвоения учебного материала, пробелы в знаниях, специфику интересов, подбирая оптимальный контент, задания и темп обучения. Это приводит к более эффективному усвоению учебного материала и повышению мотивации.

2. Постоянная обратная связь: ИИ может генерировать персонализированные комментарии к работам студентов, выявляя слабые места и предлагая конкретные рекомендации для улучшения в реальном времени, экономя время преподавателя и сокращая время проверки работ студентов.

3. Доступность профессионального образования: ИИ-платформы могут предоставлять образовательные ресурсы в удаленные регионы, где недостаточно квалифицированных преподавателей. Использование программ-переводчиков с ИИ позволяет упростить организацию образовательного процесса для иноязычных обучающихся.

4. Автоматизация стандартных, стереотипных задач: ИИ может автоматизировать такие задачи, как проверка работ, создание тестов, подбор учебных материалов, что высвобождает время преподавателей.

5. Развитие новых компетенций: ИИ-технологии могут быть интегрированы в образовательные программы, чтобы обучать студентов новым навыкам, связанным с ИИ, таким как программирование, анализ данных и машинное обучение.

6. Оптимизация содержания образования: ИИ может анализировать большие объемы данных о результатах обучения, чтобы оптимизировать учебные материалы и сделать их более актуальными.

7. Использование виртуальных и дополненных реальностей (VR/AR): ИИ играет ключевую роль в создании интерактивных и погружающих образовательных сред с помощью VR/AR, что повышает эффективность обучения.

Лишь несколько примеров того, как ИИ-технологии активно внедряются в образовательный

процесс. Так, АНО ДПО «Образовательные технологии Яндекса» Яндекс практикум осенью 2023 г. запустил генеративные подсказки для своих студентов от YandexGPT. Такое решение помогает объяснить сложный момент из теории другими словами [12]. Ряд университетов (НИУ ВШЭ, РУДН, МГПУ, МГИМО и др.) в рамках дополнительного образования предлагают программы по внедрению ИИ-технологий в вузы. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации опубликовало письмо «О направлении информации», в котором представлен модуль «Системы искусственного интеллекта». Задача такого модуля – помочь студентам овладеть навыками и знаниями в области ИИ-технологии. Необходимо заметить, что модуль может применяться при реализации основных образовательных и дополнительных программ высшего образования по всем специальностям и направлениям [12, с 90]. Таким образом, на данном этапе можно сделать вывод, что использование искусственного интеллекта сегодня – данность, с инструментами которого необходимо учиться работать, чтобы и впредь оставаться конкурентоспособными на рынке образования.

ИИ активно используется в научно-исследовательской среде, включая «Сибирский государственный университет инженерии и биотехнологии». Применение ИИ охватывает широкий спектр направлений исследований и практических разработок. Вот конкретные области применения.

1. Моделирование агроэкологических процессов. ИИ помогает анализировать большие объемы данных, полученных из полевых экспериментов и спутниковых наблюдений. Например, машинное обучение позволяет создавать модели, предсказывающие урожайность культур в зависимости от климатических условий, типа почвы и применяемых удобрений. Это способствует оптимизации сельского хозяйства и повышению эффективности производства продуктов питания.

2. Генетика растений и животных. Алгоритмы глубокого обучения используются для анализа генетической информации, выявления закономерностей наследования признаков и разработки новых сортов сельскохозяйственных культур и пород животных. Нейронные сети помогают ускорить процесс селекции и вывести устойчивые сорта зерновых и овощных культур.

3. Анализ почвенных ресурсов. Современные методы обработки изображений позволяют оценивать состояние почвенного покрова региона путем автоматического распознавания типов почв и уровня эрозии. Использование беспилотников и спутниковых снимков вкупе с искусственным интеллектом обеспечивает точную оценку состояния полей и своевременное принятие решений по улучшению плодородия.

4. Мониторинг окружающей среды. Машинное зрение и алгоритмы компьютерного зрения применяются для мониторинга изменений экосистем, оценки влияния антропогенной нагрузки на окружающую среду и составления рекомендаций по восстановлению нарушенных территорий.

Также искусственный интеллект применяется и в трехмерном прототипировании (3D-прототипирование):

1. Проектирование сельскохозяйственной техники. В Сибирском государственном университете инженерии и биотехнологии ведутся активные исследования по созданию инновационной сельхозтехники с использованием технологий трехмерного проектирования. Модели разрабатываются в цифровом пространстве, а потом тестируются с помощью симуляций и виртуальных испытаний. ИИ ускоряет этот процесс, предлагая оптимальные конструкции деталей и узлов оборудования.

2. Создание моделей биоресурсов. Для изучения особенностей роста и развития растений и животных создаются трехмерные модели, позволяющие визуализировать внутренние процессы организма. Эти модели дополняются данными датчиков и наблюдениями исследователей, что значительно повышает точность результатов исследований.

3. Обучение студентов и подготовка кадров. Преподаватели университета используют современные технологии для подготовки будущих инженеров и ученых. Студенты осваивают программы автоматизированного проектирования (CAD/CAM), изучают принципы построения трехмерных объектов и получают практические навыки в проектировании инновационных устройств и конструкций.

ИИ играет ключевую роль в повышении качества научного знания и разработке современных технологий, необходимых для устойчивого развития сельского хозяйства и охраны природы.

Но несмотря на ряд неоспоримых преимуществ оптимизации образовательного процесса с использованием искусственного интеллекта, следует понимать и остерегаться определенных ценностных рисков и угроз [26]. Анализ научно-педагогической литературы и многолетний опыт позволяет говорить о следующих возможных опасностях:

- ограничение общения с педагогом, влекущее за собой низкую осознанность;
- падение уровня освоения материала вследствие неумения переключиться на новые формы обучения;
- формализация знаний;
- чрезвычайная алгоритмизация некоторых действий, являющихся частью образовательного процесса;

– информационная опасность, вызванная недостаточной подготовкой обучающихся к работе с глобальными ресурсами сети Интернет;

– отсутствие технической грамотности некоторых педагогов и обучающихся [26].

Следует подчеркнуть, что позитивными результатами применения интеллектуальных систем являются гибкость, инклюзивность, персонализированность и эффективность образовательного процесса, а ценностными рисками, угрозами – возможные проблемы социально-психологического и этического генеза.

Исследование угроз, исходящих из сферы искусственного интеллекта, а также изучение этических проблем, связанных с цифровыми технологиями, находится в фокусе внимания мировых институтов, среди которых – организация Future of Life Institute (Институт будущего жизни), Foresight Institute (основан в США для продвижения новых технологий), Future of Humanity Institute (Институт будущего человечества), OpenAI (некоммерческая исследовательская американская компания, целью которой является развитие открытого, дружественного искусственного интеллекта) и др. Одним из примеров решения этической проблемы может служить предложение сотрудников из Foresight Institute предоставить возможность компьютеру прочитать все научные публикации, касающиеся этических вопросов, и заложить эту информацию в основу для его будущих решений. В это же время Европарламент обсуждает вопрос, следует ли придавать роботам статус «электронной личности» [28].

Рассмотрим нейронные сети в общих чертах – это математическая модель, массивный вычислительный код, способный выдавать предсказание путем решения поставленной интеллектуальной задачи на основе оценки критериев заданного вопроса. Анализируя огромное количество информации, баз данных, искусственный интеллект составляет наиболее реально действительный и верный ответ. Преимущество нейросетей заключается в их обучаемости, они могут обучаться самостоятельно, без непосредственного участия IT-специалиста Machine learning [49; 50; 53].

Нейросети стремительно набирают интерес у образовательных учреждений или платформ, анализируя деятельность обучающихся, искусственный интеллект способен механическим способом выявлять слабые стороны их успеваемости по тем или иным дисциплинам, что в свою очередь обозначает преподавателям необходимость дополнительного вмешательства, а далее и помощи в решении вопроса результативности студента. Концепция внедрения искусственного интеллекта в процесс образования нацелена на персонализацию системы, адаптацию под способности

обучающихся, а также мониторинг социальной составляющей, удобство и практичность использования [51–53]. Студенты уже активно используют нейросети для выполнения тестовых заданий и написания курсовых работ.

Относительно возможностей и угроз, которые несет технология ИИ для системы образования, мнения исследователей имеют весьма противоречивый характер. Так, А.А. Пшихачева отмечает потенциал ИИ для повышения уровня эффективности обучения, особо подчеркивая персонализацию обучения посредством выбора методов организации учебного процесса и преподавания (цит. по: [14, с. 224]).

В это же время другие исследователи отмечают такие угрозы от внедрения ИИ в учебный процесс, как обезличенность общения, формализация образования и, как следствие, снижение качества учебной работы. А.И. Ракитов [43], в целом положительно оценивая сам факт внедрения ИИ в систему высшего образования, отмечает, однако, необходимость глубокой разработки комплекса мер для недопущения возникновения тех или иных негативных эффектов от данного процесса. К числу возможных рисков и проблем от использования ИИ в образовании Н.В. Соколов [54] относит снижение доли прямых, «живых» контактов между преподавателем и обучающимися, возрастающую стандартизацию навыков и компетенций, а также необходимость постоянного совершенствования технических компетенций всех участников учебного процесса. М.В. Верещагина и В.З. Течиева [55] отмечают, что вероятность проявления негативных последствий от использования ИИ повышается в случае слабо развитых навыков самоорганизации у студентов, низкой внутренней мотивации к учебной деятельности.

На такие негативные эффекты от использования цифровых медиа в целом и ИИ в частности, как ухудшение качественных и количественных свойств памяти обучающихся, указывается все чаще в работах современных исследователей. А.И. Ракитов [43], в частности, отмечает проблему ухудшения оперативной памяти обучающихся, особенной в системе довузовского образования, в связи с постоянным повышением информационных нагрузок. Поэтому во всемирной глобальной сети все чаще появляются такие понятия, как «цифровая амнезия», «эффект Google», «память на аутсорсинге» и другие. Исследования показывают, что страдает не только память, но и другие познавательные процессы. Об ослаблении когнитивных, аналитических функций, критического мышления и креативных способностей пишут такие ученые, как Ю.Е. Водяха и С.Г. Крылова [56]. Исследователи снова и снова обращаются к проблеме «клипового мышления» как неспособ-

ности формировать целостное восприятие мира, происходящих в нем процессов и наблюдаемых явлений. Е. В. Петрова [57] отмечает, что цифровые технологии все менее стимулируют глубокую работу человека с информацией, наоборот, данное взаимодействие становится все более поверхностным, что не способствует активизации нейронных связей в мозге. Исходя из собственной педагогической практики, наблюдения за тем, каким образом студенты используют те или иные цифровые инструменты на базе технологии ИИ, мы соглашались с тем, что неконтролируемое, нерегулируемое применение ИИ для решения учебных задач негативным образом сказывается на развитии когнитивных функций молодежи.

Что касается социального и эмоционального развития обучающихся в процессе использования технологий ИИ мнения исследователей и педагогов также расходятся. Одни считают, что создание увлекательного учебного контента на базе ИИ будет способствовать социальному и эмоциональному развитию молодежи. Так, А. В. Ущехо [58] пишет о том, что ИИ позволяет максимально адаптировать учебный процесс под персональные нужды, потребности и особенности каждого обучающегося, тем самым даже лучше подстраиваясь под студента, чем это может сделать преподаватель даже с очень высоким уровнем развития эмоционального интеллекта и навыков социального взаимодействия. Другие исследователи данного вопроса, например И. С. Иванченко [59], пишут о снижении доли «живого общения» с одноклассниками и преподавателем в контексте применения цифровых технологий в образовании, в частности технологии искусственного интеллекта. Видимо, это очевидное последствие неконтролируемого медиапользования, то, что сейчас все чаще называется понятием «цифровой аутизм», что совершенно точно не способствует ни социальному, ни эмоциональному развитию молодежи. М. Аншина [60], рассматривая понятие цифрового аутизма, сравнивает его с коронавирусной пандемией и приходит к выводу, что по своим эффектам и последствиям «эпидемия цифрового аутизма» может быть еще страшнее, чем последствия COVID-19 для нашего общества в целом.

Технологии на базе ИИ должны обеспечивать подготовку будущих специалистов к постоянно меняющимся условиям рынка, то есть быть эффективным инструментом формирования и развития мягких навыков, междисциплинарных компетенций, умений самообучения. Однако, на наш взгляд, в педагогической практике сегодня это, скорее, желаемое будущее, нежели реальность. Существуют мнения, что применение ИИ в образовании способно усиливать рефлексию обучающихся своих учебных достижений и улучшать

навыки самообучения. В своей работе о революции в образовании, вызванной возможностями GPT-чата с точки зрения саморефлексии студентов размышляют Т. Адигузель, М. Н. Кайа и Ф. К. Кансу (цит. по: [14, с. 226]). Исследователи уверены в широких возможностях ИИ для развития soft skills (креативности, критического мышления, коммуникативных навыков), что, на наш взгляд, вступает в некий диссонанс с исследованиями, подтверждающими снижение познавательной активности, ухудшение когнитивных способностей обучающихся при активном использовании ИИ, в частности чата GPT.

К числу неоднозначных и дискуссионных вопросов сегодня относится и проблема информационных перегрузок обучающихся. Так, в одном из наших предыдущих исследований В. В. Мантуленко [14] мы обнаружили отсутствие высокой информационной загруженности современных студентов, что позволило нам сделать вывод об информационных перегрузках молодежи, вызываемых не обилием самих информационных потоков, в том числе учебной информации, а неумением работать с информацией эффективно, зависимостью от цифровых устройств и низкой мотивацией к самообразованию в целом и приобретению важных компетенций для эффективной работы с цифровыми медиа.

Анализ некоторых исследований по проблеме использования технологии ИИ в современном образовании показал, что практически все обозначенные возможности имеют обратную сторону, которая представлена соответствующими угрозами, то есть один и тот же функциональный аспект ИИ несет в себе одновременно и возможность, и угрозу для развития образовательной среды и повышения эффективности учебной деятельности. Если раньше мы могли достаточно четко разграничивать положительные и негативные эффекты от использования того или иного цифрового средства для образовательного процесса, то сегодня граница между ними размыта и итоговый результат (эффект) все в большей степени зависит от цели применения ИИ, специфики тех задач, которые при этом решаются, профессионального мастерства педагога, уровня критического мышления и познавательного интереса обучающихся, их учебной мотивации, что не просто повышает важность роли преподавателя в учебном процессе, расширяет его функции и задачи, но и в значительной степени повышает ответственность и сложность его работы, а также необходимость учета аксиологических аспектов учебной деятельности и специфики медиапользования обучающихся, особенностей развития их мотивационно-волевой сферы.

Обучение – это не пассивный процесс передачи и получения информации, а активный процесс по-

строения смыслов и применения знаний на практике. Однако технология ИИ имеет одинаково сильный потенциал как для «пассивизации», так и для активизации обучения, его деградации или развития.

В современной научной литературе мнения ученых расходятся. Одни считают, что применение ИИ в образовании бросает вызов традиционной педагогике. Придерживаясь данной позиции, А. Э. Вейдманн (цит. по: [14 с. 227]) считает, что происходит это потому, что ИИ стимулирует переход от механического заучивания к более критическому, аналитическому и творческому мышлению. Другие исследователи: О. Завацкий-Рихтер, В. И. Марин, М. Бонд, Ф. Гувернер (цит. по: [14 с. 228]), в то же время отмечают отсутствие критического осмысления проблем и рисков применения ИИ в образовании на данном этапе.

Существовавшие ранее подходы к цифровой трансформации образования требуют глубокого анализа и извлечения уроков, а в будущих моделях и концепциях желательным нам видится учет в первую очередь ценностных и целевых аспектов внедрения цифровых решений в образование [14].

Заслуживает внимания изучение опыта использования технологии ИИ студентами на примере вузов Самарской области. Было опрошено 318 студентов, свыше 77% студентов уже имеют опыт применения искусственного интеллекта в своей научной или учебной работе.

Несмотря на то что более половины опрошенных указали, что делают вычитку текста, сгенерированного ИИ, лишь два человека из 318 отметили важность переработки и проверки сгенерированной, найденной искусственным интеллектом информации, что свидетельствует о том, что абсолютное большинство либо не задумывается о достоверности полученных сведений либо полностью им доверяет. И это еще одно из возможных направлений дальнейшей исследовательской работы, которое открывается в рамках данного исследования.

В результате такого «зарутинивания» и «обесценки» критически важных для развития и получения качественного образования компетенций утрачивается, на наш взгляд, не только способность критически оценивать информацию, но и способность творчески мыслить, решать учебные, исследовательские, профессиональные задачи, способность эффективно общаться, оформлять и выражать свои мысли [14, с. 233].

Внедрение ИИ в учебный процесс несет определенные риски:

1. Цифровое неравенство: неравномерный доступ к технологиям и интернету может усугубить существующие социальные и экономические различия в доступе к качественному профессиональному образованию.

2. Этические противоречия: использование ИИ в образовании требует внимательного рассмотрения этических аспектов, таких как конфиденциальность данных, предвзятость алгоритмов и влияние на развитие критического мышления. Кроме того, ИИ может вытеснить человека в некоторых профессиях. Так, 2023 г. образовательная платформа Института Отерманса презентовала Биатрис, который является первым цифровым учителем на основе ИИ.

3. Зависимость от технологий: чрезмерное использование ИИ в образовании может привести к снижению навыков критического мышления, общения и решения проблем студентов. Разработчики ИИ стремились создать инструмент в помощь человеку во многих профессиях, но те, кто создавал концепцию ИИ, воплощенную в конкретных продуктах, сами социализировались в привычных условиях, в традиционном пространстве социального взаимодействия. Для современного молодого человека (студента) ИИ – это уже не дополнительный инструмент, а часто нечто необходимое для решения повседневных задач.

4. Дефицит межличностной коммуникации: важно сохранять баланс между использованием ИИ и непосредственным взаимодействием между студентами и преподавателями, которое имеет решающее значение для развития социальных навыков. Цифровизация последних лет уже привела к чрезмерной медиавовлеченности и трансформации традиционных социальных институтов.

5. Качество данных: эффективность ИИ-систем в образовании напрямую зависит от качества данных, используемых для обучения моделей, некачественные или неполные данные могут привести к неточным результатам и неправильным рекомендациям.

6. Дополнительные затраты: внедрение ИИ-технологий в учебные заведения может потребовать значительных инвестиций в оборудование, программное обеспечение и подготовку кадров.

7. Возникновение новых патологических состояний и психических расстройств: вся психическая деятельность человека основана на информации. Мысль, как и идея, – это информация. Как характер информации, так и ее объем могут играть роль патогенного фактора, вызывающего не только психические расстройства, но и дисрегуляторную патологию эмоциональной, вегетативной и интегративных систем организма. Информационные неврозы патологическое состояние организма, которое приводит к неблагоприятному влиянию на деятельность органов и систем [13, с. 130–131].

Безусловно, основными причинами информационных неврозов являются информационные перегрузки. По мере увеличения объема инфор-

мации растет и скорость ее обработки, а также качество принимаемых решений. Однако после определенного момента, когда человек получает больше информации, чем может обработать, происходит информационная перегрузка, и способность принимать решения снижается. Точка, в которой обработка информации достигает своего пика и непосредственно предшествует его снижению, является пределом возможностей человека по обработке информации, после чего наступает информационная перегрузка, приводящая к информационному неврозу [13 с. 131].

ИИ на данный момент активно применяется в образовании, начиная от ведения и проверки экзаменов, заканчивая автоматическим подбором материала для обучающихся в тех сферах, где они испытывают трудности в обучении, предлагая обучающемуся более сознательно вникнуть в тему, повысить уровень знаний и способностей, анализируя успеваемость и производительность обучающегося, корректировать его план обучения при постоянном и лояльном контроле «бесчувственной» машины (цит. по: [24; 25]).

Применимо к образовательному процессу искусственный интеллект способен выявлять те или иные дисциплины, области этих дисциплин, в которых у обучающихся есть проблемы. Это помогает проанализировать ситуацию в данный момент времени и выделить где студенту необходима дополнительная помощь. Более того, в каждый последующий момент времени технология может определить необходимость снижать или увеличивать объем этой помощи. Эта концепция может помочь созданию персонализированной траектории обучения с учетом таких параметров, как заинтересованность в теме, психологическое состояние, возможности восприятия той или иной информации в определённый момент времени и др.

В цифровую эпоху, помимо освоения профессиональных компетенций (hard skills), необходимо развитие мягких навыков (soft skills). Постоянно увеличивающиеся массивы информации и знаний оказывают огромное влияние на мозг человека. Усвоить всю информацию невозможно, но искусственный интеллект может помогать в выполнении различных видов задач, позволяя развивать критическое мышление и креативность обучающихся. Сегодня сквозные технологии могут стать отличными помощниками для сбора и фильтрации информации, которая поможет студентам обучаться эффективнее, а преподавателям повысить качество усвоения учебного материала.

ИИ способен также анализировать интересы студентов и предлагать им программы и курсы, в соответствие с ними. Индивидуальный подход позволяет заинтересовать студентов в процессе обучения, а также контролировать самостоятель-

ность выполнения заданий в период дистанционного или самостоятельного обучения.

Цифровой мир – это огромный поток информации, переработать и проанализировать который человек не сможет, так пусть за него это делают технологии. Нейросети помогут справиться с рутинной преподавателей, проверки контрольных, курсовых, объемных домашних заданий. Умение выявлять разного рода ошибки при написании текста, решении тестов, решение математических уравнений вплоть до сложных – является огромным открытием для сферы образования, а также очень полезным инструментом в руках преподавателя [50; 53]. «Одним из наиболее значимых инновационных явлений последних лет стало появление и широкое распространение искусственного интеллекта (ИИ). ИИ стал неотъемлемой частью современного информационного пространства. Технологии с использованием ИИ интегрируются в различные сервисы и системы, трансформирующие привычные услуги и формы взаимодействия до неузнаваемости» [13 с. 130].

Теперь перейду к обзорному анализу переведенных иностранных источников на русский язык [29–36]: обзор того, как генеративный искусственный интеллект трансформирует оценку в высшем образовании [51]; может ли искусственный интеллект преобразовать высшее образование? [52]; искусственный интеллект в образовании: обзор [53]; революция в образовании: искусственный интеллект расширил возможности образовательного процесса в высших учебных заведениях [54]; изучение компетенций преподавателей и проблем, возникающих при интеграции искусственного интеллекта в систему высшего образования [55]; два десятилетия искусственного интеллекта в образовании: участники, сотрудничество, темы исследований, проблемы и будущие направления [56]; искусственный интеллект в высшем образовании: изучение использования преподавательского состава, самооффективности, индивидуальных профилей и потребностей в индивидуальном развитии.

Мнения преподавателей об использовании ИИ в высшем образовании имеют решающее значение для значимой интеграции его в преподавание и обучение, однако исследования по этому вопросу немногочисленны. В данной статье представлено исследование, призванное получить представление о самооффективности преподавателей ($N = 122$) в отношении ИИ и различных латентных профилях, предполагаемых преимуществах, проблемах, использовании и потребностях в профессиональном развитии, связанных с ИИ. Респонденты считали большее равенство в образовании главным преимуществом ИИ, в то время как нехватка грамотности в области ИИ у студентов и преподавателей была одной из самых больших

проблем, при этом большинство заинтересовано в профессиональном развитии. Анализ латентных классов выявил четыре различных профиля преподавателей: оптимистичный, критический, критически мыслящий и нейтральный. Оптимистичный профиль смягчает связь между самоэффективностью и использованием. Для успешной и устойчивой цифровой трансформации предлагается разработка адекватных служб поддержки.

Но остановлюсь более подробно на статье «Искусственный интеллект в образовании: три парадигмы» [58].

За свою короткую историю ИИ в образовании претерпел несколько парадигмальных сдвигов, которые в данной аналитической записке описываются в виде трех парадигм: управляемая ИИ – учащийся как получатель, поддерживаемая ИИ – учащийся как соавтор и наделенная ИИ полномочиями – учащийся как лидер. В трех парадигмах методы ИИ используются для решения образовательных и учебных задач различными способами. В Парадигме 1 ИИ используется для представления моделей знаний и прямого когнитивного обучения, в то время как учащиеся являются получателями услуг ИИ; в Парадигме 2 ИИ используется для поддержки обучения, в то время как учащиеся работают в качестве соавторов с ИИ; в Парадигме 3 ИИ используется для расширения возможностей обучения, в то время как учащиеся берут на себя ответственность за обучение. В целом тенденция развития AIEd направлена на расширение возможностей обучающихся и персонализации, предоставление им возможности размышлять об обучении и предоставление системам ИИ возможности адаптироваться соответствующим образом, а также на интерактивную разработку персонализированного обучения, ориентированного на обучающегося, управляемого данными.

Хотя ИИ имеет потенциал для преобразования образования (Холмс и др., 2019), хорошие результаты обучения обычно не достигаются просто за счет использования передовых вычислительных технологий искусственного интеллекта (КАС-ТАЭНда и Седвин 2018; Дю Буле, 2000). Использование различных классов образовательных технологий обычно подразумевает разные философские и педагогические перспективы, которые, в свою очередь, оказывают решающее влияние на качество обучения и преподавания (Хван и др., 2020). Хотя соответствующая работа рассмотрела классификации АЕ (Холмс и др., 2019), подходы (Бейкер и др., 2019; Лакин и др., 2016), вопросы исследования (Хван и др., 2020), проблемы (Бейкер и др., 2019) и будущие видения (Пинкварт, 2016), лишь немногие исследования подробно изучают различные роли ИИ в образовании: как ИИ связан с существующими теориями образования

и обучения и в какой степени использование технологий ИИ влияет на обучение и преподавание (Хван и др., 2020).

Чтобы восполнить этот пробел, в данной аналитической записке критически анализируются теоретические, педагогические и вычислительные аспекты искусственного интеллекта (ИИ), предлагая три парадигмы ИИ, которые используют методы ИИ различными способами для решения задач обучения и преподавания в образовании (см. выше).

Основная цель статьи – обобщить основные парадигмы с описанием соответствующих теоретических основ, концептуальных исследований. Один из ключевых вопросов, поднятых в данном исследовании, – это факторы, влияющие на отношение преподавателей к внедрению ИИ в высших учебных заведениях. Результаты показали, что условия в учебном заведении оказывают положительное влияние на пользователей, внедряющих ИИ в своей повседневной академической практике. Этот результат коррелирует с результатами предыдущих исследований Маркса и Томаса (2022), которые определили, что состояние объекта играет важную роль [29; 30].

Осведомленность пользователей о новых технологиях стала важнейшей переменной в текущем исследовании. Она играет ключевую роль во внедрении технологий ИИ в высшем образовании (Кур и Карим, 2020). Результаты исследования показывают, что осведомленность преподавателей о применении технологий на основе ИИ в их повседневной академической деятельности существенно повлияла на их вовлеченность в работу [30]. Это, в свою очередь, способствовало интеграции ИИ в систему высшего образования. Этот вывод также подтверждает результаты предыдущих исследований, в которых учреждения, предоставляющие возможности для обучения и профессионального развития, рекомендовали преподавателям добиваться значительных успехов во внедрении новых технологий на рабочих местах (Sun et al., 2022). Важным вкладом осознанности является ее способность влиять на отношение и подход человека к незнакомым аспектам (Канг и др., 2023).

Настоящее исследование выявило, что осведомленность и отношение к ИИ имеют значимую взаимосвязь, которая положительно влияет на повышение вовлеченности преподавателей в работу. Этот результат также подтверждает выводы Марцинковски и др. (2020) [30; 31]. Они утверждают, что осведомленность преподавателей, желающих изучать новые технологии и применять их в преподавании и исследованиях, оказывает значительное влияние на применение ИИ. Результаты подчеркивают важность внедрения программ повы-

шения осведомленности, обучения и повышения квалификации в учреждениях для эффективной интеграции новых технологий в организацию. Эти результаты также подтверждают предыдущие исследования Биркенса (2022), которые определили, что эффективное оснащение и осведомленность о новых технологиях потенциально трансформируют высшее образование, предоставляя более персонализированный опыт обучения, улучшая результаты студентов и повышая эффективность административных процессов [32; 33].

Результаты исследования не только позволили оценить воспринимаемый риск и ожидания, которые играют важную роль в использовании ИИ, но и выявили опасения пользователей относительно факторов риска при использовании инструментов ИИ в административной деятельности и взаимодействии со студентами. Результаты исследования также показали, насколько пользователи обеспокоены процессом обучения с использованием систем ИИ в своих повседневных задачах. Однако результаты показывают, что респонденты с оптимизмом смотрят на развитие своих навыков, более эффективное сотрудничество и улучшение успеваемости учащихся. Эти результаты коррелируют с аналогичными результатами, полученными Тэнгом и соавторами (Teng et al., 2022) и отметили схожие факторы в применении ИИ в сфере услуг.

Многие учебные заведения по всему миру серьезно относятся к ИИ и инвестируют в технологии ИИ для улучшения качества преподавания и обучения, повышения успеваемости учащихся и повышения эффективности (Сайед Аль-Мнхрави и Аль-Решиди, 2022). Между тем исследование выявило незначительную связь между ожидаемыми усилиями пользователей и отношением к адаптации ИИ. Эти результаты свидетельствуют о том, что усилия, прилагаемые преподавателями для изучения технологий на основе ИИ, не оказывают существенного влияния на их отношение к рассмотрению и внедрению этой системы. Однако предыдущие исследования опровергают этот вывод и показывают, что ожидаемые усилия играют важную роль в улучшении отношения пользователей к внедрению новых технологий на рабочем месте (Аль-Махмари и др., 2022). Это отразилось, что между странами ССЗ и Индией некоторые учреждения создали специализированные центры исследований ИИ, в то время как другие включили ИИ в свои учебные программы и методы обучения (Чайпонгпати и др., 2022) [31]. Предыдущие исследования также доказали, что использование ИИ и других передовых технологий позволило создать более гибкую, отзывчивую и эффективную систему образования, которая готовит студентов к требованиям современной рабочей силы (Гюрдюр Бру и др., 2022) [32–36].

В контексте масштабности влияния генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) на образование разграничиваются два подхода, один из которых условно может быть отнесен к эволюционному, второй – к более радикальному, носящему революционный характер. Т.В. Мухлаевой делается вывод о том, что с позиций второго подхода системы образования в настоящее время находятся в начале точки отсчета принципиально нового функционирования в условиях колоссальных изменений, вызванных нарастающей «гегемонией» генеративного искусственного интеллекта; предстоит изменение не отдельных технологий, но самой парадигмы системы образования [17 с. 142].

Важным является систематический обзор новейших публикаций, посвященных роли генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в образовании; исследование беспрецедентных возможностей, которые казались нереальными несколько лет назад, а также проблем, связанных с его неизбежным внедрением в образование. Эти проблемы многогранны и значительны; необходимы поиски стратегий для их эффективного решения и содействия успешному принятию ГИИ в системах образования [17 с. 143].

Термин «генеративный искусственный интеллект», отражающий важный этап в ходе совершенствования искусственного интеллекта, определяет его как технологию, использующую модели глубокого обучения для создания оригинальных информационных материалов (текст, изображения, видео и пр.) в ответ на запрос человека [8; 15; 17; 18; 29]. Если «классические» ИИ могут работать только в узких, строго очерченных рамках, по заранее заданным вводным данным для реагирования, то генеративные ИИ способны создавать новый контент, гораздо более сложный. ГИИ рассматривается как новый, существенно более совершенный интеллектуальный цифровой инструмент для работы с информацией; он может понимать контекст разговора и генерировать соответствующие ответы, что делает его более эффективным в имитации человеческих взаимодействий.

Интеграция ГИИ в образование способна существенно повысить академические стандарты и улучшить общее качество образования. ИИ может предоставить доступ к высококачественным ресурсам и поддержать педагогов в реализации эффективного обучения, помочь обеспечить точность оценок. Используя технологии ГИИ, образовательные учреждения могут предлагать более современные учебные программы высокого качества, которые соответствуют меняющимся потребностям обучающихся. ГИИ может способствовать созданию совместной среды обучения, в которой обучающиеся и преподаватели обмени-

ваются знаниями и ресурсами, способствуя культуре непрерывного образования [17].

Преимущества ИИ в образовании многочисленны: от персонализированного и иммерсивного обучения до экономически эффективного и высококачественного образования. По мере дальнейшего развития ИИ его роль в образовании будет становиться всё более значимой, открывая новые возможности как для студентов, так и для преподавателей.

Особо подчеркну проблемы, связанные с внедрением ГИИ в образование.

Генеративный ИИ «захватил мир штурмом, при этом в сфере образования возникла заметная напряжённость» [8; 9; 11; 17]. Хотя ГИИ обладает значительным потенциалом для преобразования обучения, он имеет определенные недостатки, которые требуют тщательного рассмотрения и которые необходимо по возможности устранять, чтобы обеспечить сбалансированную и эффективную среду обучения. Различные авторы признают угрозы, связанные с этой технологией [8; 15; 17; 18].

1. Отсутствие человеческого участия.

2. Дегуманизация обучения.

3. Отсутствие человеческого участия является критическим недостатком ИИ в образовании, что может приводить к дегуманизированному опыту обучения. Традиционное образование в значительной степени зависит от человеческого взаимодействия, причем преподаватели осуществляют не только академическое обучение, но и эмоциональную поддержку и наставничество. Системы ИИ, хотя и эффективны, не могут воспроизвести эмпатию, понимание и личную связь, которые предлагают люди – преподаватели. Такое отсутствие человеческого участия может повлиять на социальное и эмоциональное развитие студентов, а также на их общую вовлеченность и мотивацию в процессе обучения.

4. Угроза академической честности. Академическая честность является ключевым фактором качества образования. В сегодняшнем быстро меняющемся образовательном ландшафте ИИ создает значительные проблемы для способности образовательной экосистемы поддерживать академическую честность. В то же время ИИ может использоваться для обнаружения академических нарушений [20]. Образовательные учреждения должны постоянно адаптировать и обновлять свои инструменты ИИ, чтобы смягчить эти риски.

5. Вытеснение преподавателей. Поскольку системы ИИ берут на себя всё больше ролей, традиционно выполняемых педагогами, существует опасение, что многие роли последних могут резко устареть и быть отменёнными. Автоматизированная оценка, обучение на основе ИИ и административные задачи, выполняемые ИИ, могут сократить

потребность в преподавателях, что приведет к потере рабочих мест и обесцениванию профессии преподавателя. Хотя ИИ, безусловно, может поддерживать и совершенствовать образовательную практику, важно сбалансировать его внедрение, чтобы гарантировать, что преподаватели останутся неотъемлемой частью образовательного процесса, обеспечивая человеческий фактор, который технологии не могут заменить.

6. Зависимость от технологий. Серьезной проблемой является растущая зависимость от технологий, поощряемая ИИ в образовании. Поскольку учебные заведения всё больше полагаются на инструменты на основе ИИ для обучения, оценки и решения административных задач, существует риск чрезмерной зависимости от этих технологий. Эта зависимость может привести к значительным сбоям в случае технических сбоев или кибератак.

7. Дезинформация. Среди наиболее часто отмечаемых проблем, связанных с введением ГИИ является проблема дезинформации. Существует опасение, что ГИИ может непреднамеренно ее распространять. Студенты, которые используют такой контент, должны стремиться проверять его точность и нести ответственность за любые фактические ошибки. Вымышленные ссылки, которые часто являются маркерами контента, сгенерированного ИИ, могут помочь преподавателям точно определить студентов, ложно заявляющих, что работа ИИ является их собственной. Строгая проверка ссылок может служить одним из методов обеспечения академической честности, хотя это требует дополнительного времени.

8. Проблема конфиденциальности данных. Одним из основных недостатков ИИ в образовании является проблема конфиденциальности данных. Обеспечение надежных мер конфиденциальности данных и строгое соблюдение соответствующих правил являются ключом к защите информации студентов. Хотя пользователи должны проверять информацию, предоставленную ИИ, многие все еще становятся жертвами дезинформации из-за когнитивных предубеждений, зависимости от заголовков и др. Поэтому жизненно важно обучать студентов пониманию качества информации, повышать критическое мышление и повышать осведомленность о потенциале ИИ для распространения дезинформации [17, с. 143; 18; 19].

Приведенные преимущества и проблемы внедрения ГИИ, безусловно, не исчерпывают их потенциальные риски. Интересно, что не только нет единодушия во взглядах на воздействие ГИИ на одни и те же аспекты, но порой они противоположны. Многие авторы опасаются, что широкое использование этих технологий может привести к тому, что учащиеся будут полагаться на технологии и их способность к критическому мышлению будет ослаблена (цит. по: [17, с. 144]).

В противовес изложенным мнениям о влиянии ГИИ на развитие высшего образования в качестве альтернативной, носящей революционный характер версии, представим мнение ряда других авторов, прежде всего сославшись на суждение профессора Н. Robbins, известного американского учёного и эссеиста, специального советника по гуманитарным наукам в Университете Юты. В феврале 2025 г. опубликована в высшей мере интересная статья этого автора, рассматривающая фундаментальные изменения в высшем образовании, наступающие с приходом эпохи ГИИ (цит. по: [17, с. 143]). Более радикальная точка зрения при рассмотрении влияния ГИИ на высшее образование отчасти связана с платным характером высшего образования в США и, соответственно, предъявлением к нему со стороны студентов и их родителей особо высоких требований. Автор ставит вопрос провокационно, отмечая, что уже этой осенью будущие студенты и родители должны будут смотреть на материалы по набору в университеты, имея в виду прежде всего вопрос: какова ценность университетского образования в эпоху генеративного искусственного интеллекта?

Системы ИИ до 2024 г. были инструментами, ограниченными задачами, такими как написание эссе или анализ данных, в то время как системы ГИИ, которые запускаются сейчас, могут рассуждать, учиться и решать проблемы во всех областях на уровне человеческого интеллекта или выше.

Н. Robbins пишет, что обычная, удобная риторика о «незаменимых» человеческих элементах образования – наставничестве, практическом обучении, построении сообщества и критическом мышлении – может быть достаточной для, условно говоря, четырехлетнего лагеря социальных сетей, и некоторые родители все еще могут это ценить (цит. по [17, с. 145]). Но в эпоху ГИИ единственная оправданная причина для того, чтобы университеты продолжали работать – это предоставить студентам возможность учиться у преподавателей, чей опыт превосходит современный ИИ. Ничто другое, по мнению автора, не имеет смысла (цит. по [17, с. 143]). Соответственно, полагает автор, необходимы немедленные действия со стороны преподавателей и декана. Так, каждый преподаватель должен начать составлять подробное описание, в котором необходимо указать, какими конкретными знаниями он обладает, которых нет у ГИИ; какие уникальные идеи или возможности, превосходящие системы ГИИ, он может предложить; каким студентам и по каким темам он будет достаточно полезен, чтобы заплатить за обучение у него и почему. Преподавателям, которые не могут предоставить этот документ с конкретными, обоснованными ответами, не место в учреждении. Как полагает автор, золотых середины нет.

«Автор предполагает, что университеты сохраняют преподавателей в трех категориях:

- те, кто продвигает оригинальные исследования за пределами возможностей ГИИ;
- те, кто обучает использованию передового оборудования и сложным физическим навыкам;
- те, кто работает с ранее неизвестными исходными материалами или разрабатывает новые интерпретации, которые превосходят анализ ГИИ» (цит. по [17, с. 145]).

В естественно-математических науках это означает работу в лабораториях преподавателей, которые проверяют предложения по исследованиям, созданным ГИИ [44], и предлагают передовое практическое обучение с использованием передового оборудования. В инженерии эти преподаватели направляют студентов в области высокоуровневых физических манипуляций, дополненных инструментами ИИ. В гуманитарных науках это актуально для работы преподавателей с недавно обнаруженными первоисточниками, непереуценными рукописями или археологическими свидетельствами, еще не обработанными ГИИ, а также может быть использовано теми, кто создает принципиально новые интерпретационные рамки, которые превосходят возможности распознавания образов ГИИ.

Таким образом, учебная программа драматически сужается. Большинство лекционных курсов исчезают. Остаются продвинутые исследовательские семинары, на которых преподаватели делятся результатами, полученными из новых исходных материалов или оригинальных экспериментов, интенсивные лабораторные и студийные занятия для практических навыков и практические занятия по проверке исследований, на которых студенты учатся проверять гипотезы ГИИ. Это представляет собой сокращение на 60–70% преподавателей на текущих должностях, при этом оставшиеся роли требуют принципиально иных возможностей, чем традиционная академическая работа.

Широкомасштабное внедрение ГИИ одной группой экспертов рассматривается как эволюционный процесс расширения возможностей использования его технологий в системе высшего образования наряду с постепенным преодолением неизбежных вызовов, а другой группой – как стремительная радикальная трансформация учебных программ, методов преподавания, администрирования работы и самого физического пространства университетов. Авторы более радикального направления отмечают, что студенты не могут продолжать платить за передачу информации, которую ГИИ предоставляет бесплатно.

Кто из авторов окажется ближе к истине, покажет ближайшее будущее. Вузам необходимо

осознать масштаб перехода и выделить достаточные ресурсы для обеспечения готовности персонала к внедрению ГИИ, подготовки к внесению необходимых изменений в методы преподавания, обучения и оценки, а также оценить необходимость пересмотра результатов обучения по всем программам.

В настоящее время ГИИ все еще является относительно новой технологией, поэтому вопрос о том, как успешно интегрировать его в образование, остается без комплексного ответа. Академическая литература указывает на множество возможностей. Эти усилия должны контролироваться, координироваться и оцениваться, включать открытый диалог со всеми заинтересованными сторонами. Для достижения этого следует рассмотреть создание академических и управленческих кадров, ответственных за этот переход [15; 17; 18; 29].

Нельзя не согласиться с Н.Ю. Сафонцевой в том, что «десятилетия "лоскутной" и далеко не всегда эффективной оцифровки образовательной среды, "болонизация" и другие реформы привели к тому, что классические университетские курсы превратились в "скукоженные" экспресс-версии оригиналов, напоминая в большей степени популярные в 90-е годы прошлого века книги для школьников с кратким изложением литературной классики. Уменьшение часов аудиторной работы со студентами (лекций и практических занятий) произошло во имя увеличения доли их "самостоятельной работы" для развития вышеупомянутых мягких навыков (в частности навыков самостоятельной работы, самообучения). Однако, на наш взгляд, несколько забылось или умолчалось, кто, когда и как должен был научить студентов этим самым навыкам самостоятельной работы. В результате недавние школьники, пришедшие в вуз с базовым навыком решения тестовых заданий для подготовки к ЕГЭ, оказались беспомощными при решении задач, связанных с самостоятельным поиском информации, ее оценкой на предмет достоверности, релевантности, актуальности, анализом и систематизацией, критической оценкой информационных источников» [20, с. 33].

Все это в конечном счете не наращивает самостоятельность, не повышает познавательную активность студентов и их способность к самообучению, а приводит к еще более глубокой деградации, обесцениванию знаний, образования и низкому качеству подготовки выпускников.

В любом случае необходимо находить рациональный баланс, поощряя инновации и сохраняя этическую целостность, обеспечивать готовность персонала образовательных учреждений к интервенции ГИИ и принятию мер по изменению своих

учебных программ в соответствии с меняющимся образовательным ландшафтом, на который влияют новые технологии, масштаб которых может выйти за рамки воображения [44].

В условиях стремительного развития искусственного интеллекта попытки прогнозирования будущего представляются сопряженными с высокой степенью неопределенности. Мы движемся к миру, где либо мы научимся работать с алгоритмами, либо алгоритмы заменят нас. К началу 2030-х гг. прогнозируется достижение уровня, при котором ИИ сможет эффективно сотрудничать с людьми, обучать, ассистировать и выступать посредником в сложных процессах, открывая новые горизонты взаимодействия человека и машины. Учитывая это, становится очевидной необходимость сосредоточиться на широком, глубоком и разностороннем образовании как средстве защиты от неопределенного будущего. Это означает переориентацию на более глубокие цели современного обучения: универсальность, готовность к жизни и работе, актуальность знаний, мотивацию учащихся, интеграцию навыков, личностных качеств и метаобучения [5, с. 112–113].

Выводы. Наше исследование выявило существующую противоречивость феномена ИИ и неоднозначность последствий его внедрения в образовательную среду, что позволяет утверждать: основным направлением развития образования в условиях цифровизации следует признать повышенное внимание к этическим аспектам при разработке и использовании ИИ. Недооценка рисков и угроз трансформации ценностно-смысловой сферы личности под влиянием цифровой среды и недопонимания необходимости аксиологизации приведут к серьезным последствиям, связанным с деформацией менталитета российского социума и потерей духовно-нравственных ориентиров будущих поколений. Только при условии осознанного и ответственного подхода к внедрению инноваций, а также при участии высококвалифицированных педагогов общество сможет создать образовательную систему, которая будет соответствовать вызовам современности, сохраняя при этом гуманистическую направленность [20, с. 33–34].

Техника и технологии лишь раздвигают горизонты возможностей человека, становятся активными его помощниками в решении проблем, но не могут дать системы ценностей. Только на человеке лежит ответственность за осмысление, критический анализ, поиск продуктивных путей развития образования и их практическую реализацию. Человеческое общение всегда было наивысшей ценностью в жизни и является самой большой роскошью в современном цифровом мире!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Герова Н. В., Карелина М. В., Касторнова В. А. [и др.]. Искусственный интеллект в образовании: коллективная монография / Министерство просвещения Российской Федерации, Институт содержания и методов обучения, Научная школа И. В. Роберт «Информатизация образования». Москва: ИСМО, 2024. 303 с.
2. Шерайзина Р. М., Хачатурова К. Р., Воднева С. Н. [и др.]. Искусственный интеллект в образовании: варианты применения: коллективная монография; отв. редактор А. Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2024. 187 с.
3. Носова Л. С., Леонова Е. А., Селезнева Е. А., Радченко Т. А. Искусственный интеллект в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов: монография. Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023. 175 с.
4. Холмс У. Бялик М., Фейдел Ч. Искусственный интеллект в образовании: перспективы и проблемы для преподавания и обучения / перевод с англ. В. Скворцова. Москва: Альпина ПРО, 2022. 301 с.
5. Алферьева А. А. Искусственный интеллект в образовании: как адаптивное обучение и цифровые ассистенты меняют подход к обучению и воспитанию подростков // Вестник науки. 2025. Т. 1, №1 (82). С. 111–119.
6. Ананин Д. П., Комаров Р. В., Реморенко И. М. Как преподаватели и студенты используют сервисы на базе генеративного искусственного интеллекта (кейс МГПУ) // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2025. №4. С. 32–44.
7. Андреева Е. Ю. Взаимодействие студентов и искусственного интеллекта в зеркале трансформации Российской образовательной парадигмы // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2025. №5. С. 42–45.
8. Константинова Л. В., Ворожихин В. В., Петров А. М. [и др.] Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. 2023. Т. 27, №2. С. 36–48.
9. Гришак С. Н. Академические дебаты об экспансии генеративных моделей искусственного интеллекта в высшей школе: практический, этический и философский аспекты // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. Образование. 2025. №1 (124). С. 116–123.
10. Сулейманов М. В., Толстоухов К. В., Васильченко Е. И., Середа С. В. Инновации в высшем образовании: интеграция искусственного интеллекта и современных технологий // Управление образованием: теория и практика. 2025. №1–1. С. 201–209.
11. Казарян А. Ю. Искусственный интеллект в процессах образования и обучения, положительные и отрицательные стороны // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. №11–2 (86). С. 214–216.
12. Ковалев В. Э., Балина Т. Н. Применение технологий искусственного интеллекта при обучении студентов высшего и среднего профессионального образования // Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров: материалы юбилейной XXV Национальной научной конференции (с международным участием), Таганрог, 19–20 апреля 2024 г. Таганрог: Таганрогский институт управления и экономики, 2024. С. 123–126.
13. Коповой А. С., Смирнов В. М. Искусственный интеллект (ИИ) в профессиональном образовании // Мир науки, культуры, образования. 2025. №4 (113). С. 129–132.
14. Мантуленко В. В., Мантуленко А. В. Искусственный интеллект в образовании: противоречия в использовании // Концепт. 2024. №6. С. 221–237.
15. Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Праксиология генеративного искусственного интеллекта в образовании: от рутинных задач к развитию креативного мышления педагога // Перспективы науки и образования. 2025. №4 (76). С. 567–590.
16. Муллер, О. Ю., Камалеева А. Р. Цифровая компетентность педагогов вуза в сфере искусственного интеллекта // Северный регион: наука, образование, культура. 2025. Т. 26, №1. С. 97–107.
17. Мухлаева Т. В. Генеративный искусственный интеллект: трансформации в образовании, перспективы и динамика // Человек и образование. 2025. №2 (83). С. 142–153.
18. Кузьминов Я. И., Кручинская Е. В., Груздев И. А., Наумов А. А. Отстающие и опережающие: как студенты используют генеративный искусственный интеллект в образовательных целях // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, №6. С. 9–35.
19. Платов А. В., Гаврилина Ю. И. Искусственный интеллект в образовании: эволюция и барьеры // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т. 10, №1. С. 26–43.
20. Сафонцева Н. Ю., Кривенко-Бахмутская Ю. Н. Искусственный интеллект в образовании: технологические смыслы и ценностные риски // Ценности и смыслы. 2025. №1 (95). С. 19–37.
21. Соломаха Е. Н., Зиновьева С. А., Коняева Е. А. Анализ применения искусственного интеллекта в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2025. №86–2. С. 288–290.
22. Соломаха Е. Н., Житникова Н. Е., Разоренов В. А. Анализ исследования применения нейросетей и искусственного интеллекта в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2025. №87–4. С. 332–336.

23. Гушин А. В., Ваганова О. И., Филатова О. Н. Особенности реализации информационной стратегии высшей образовательной организации // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2021. №3 (57). С. 47–51.
24. Сысоев П. В. Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, №2. С. 51–71.
25. Сябитова К. С., Филатова О. Н. Искусственный интеллект в системе профессионального образования // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Красноярск, 14–25 ноября 2022 г. Ч. 2. Красноярск; Челябинск; Нижний Новгород; Москва: Красноярский государственный аграрный университет, 2023. С. 132–134.
26. Филиппов Н. В. Оптимизация образовательного процесса посредством внедрения искусственного интеллекта // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86–4. С. 296–298.
27. Уланова А. Е., Бирюков Н. И. Искусственный интеллект в цифровой культуре высокорейтинговых университетов // Знание. Понимание. Умение. 2025. №1. С. 28–37.
28. Измайлова М. А. Возможности и угрозы искусственного интеллекта в образовании // Психология обучения. 2020. №3. С. 84–94.
29. Xia Q., Weng X., Ouyang F. [et al.] A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21, №1. Article 40.
30. Bates T, Cobo C., Marino O. [et al.] Can artificial intelligence transform higher education? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2020. Vol. 17, №1. Article 42.
31. Chen L., Chen P., Lin Z. Artificial intelligence in education: A review // IEEE access. 2020. Vol. 8. P. 75 264–75 278.
32. Ouyang F., Jiao P. Artificial intelligence in education: The three paradigms // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2021. Vol. 2. Article 100 020. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X2100014X> (дата обращения: 25.10.2025).
33. Rahiman H. U., Kodikal R. Revolutionizing education: Artificial intelligence empowered learning in higher education // Cogent Education. 2024. Vol. 11, №1. Article 2 293 431.
34. Ren X., Wu M. L. Examining teaching competencies and challenges while integrating artificial intelligence in higher education // TechTrends. 2025. Vol. 69. P. 519–538.
35. Chen X., Zou D., Xie H. [et al.] Two decades of artificial intelligence in education // Educational Technology & Society. 2022. Vol. 25, №1. P. 28–47.
36. Mah D. K., Grob N. Artificial intelligence in higher education: exploring faculty use, self-efficacy, distinct profiles, and professional development needs // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21, №1. Article 58.
37. Иванов О. Б., Иванова С. В. Нравственно-гуманистический кризис в информационную эпоху // Ценности и смыслы. 2020. №3 (67). С. 6–22.
38. Иванова С. В., Иванов О. Б. Основные тенденции развития образования в условиях современных вызовов // ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика. 2021. №5. С. 38–51.
39. Боровская М. А. Формирование профессиональных компетенций для устойчивого развития: новые технологии и образовательные инновации // Ценности и смыслы. 2023. №5 (87). С. 56–70.
40. Пелевин С. И. Ценностные ориентиры технологического и технического развития общества // Ценности и смыслы. 2021. №1 (71). С. 92–102.
41. Иванова С. В. Как влияет четвертая промышленная революция на образование? (Отклик на книгу Клауса Шваба «Четвертая промышленная революция»). Москва: ЭКСМО, 2019) // Ценности и смыслы. 2020. №4 (68). С. 146–151.
42. Бекирова Э. Ш. Технологии искусственного интеллекта как фактор повышения качества высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. Т. 77 (1). С. 61–65.
43. Ракитов А. И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, №6. С. 41–49.
44. Соколов Н. В. Проблемы и риски применения современных технологий искусственного интеллекта в образовании РФ // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2022. №3 (5). С. 10–14.
45. International Society for Technology in Education–2019. Annual Conference. URL: <https://www.in-formalscience.org/community/calendar/international-society-technology-education-iste-2019-annual-conference> (дата обращения: 17.04.2020).
46. Xia Q., Weng X., Ouyang F. [et al.] Виртуальный угол. Как искусственный интеллект будет воспитывать наших детей [A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21, №1. URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-024-00468-z> (дата обращения: 21.10.2025).

47. Кто он Денисовец? Интервью академика РАН А.П. Деревянко газете «Ведомости законодательного собрания Новосибирской области» // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14, №4. С. 709–710.
48. Геймификация—деградация? Игровые технологии в обучении при неумелом подходе способны только навредить. URL: https://news.rambler.ru/other/43922897/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения: 18.04.2020).
49. Фирсов М.В., Филатова О.Н., Гущин А.В. Опережающие обучение навыкам будущего (Future Skills) посредством разработки компьютерных тренажеров и цифровых ассистентов с искусственным интеллектом // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2020. №3 (53). С. 11–16.
50. Филатова О.Н., Феофанова Т.Д., Маркова А.Д. Педагогический Кванториум как средство повышения цифровых компетенций // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2022. №1 (59). С. 61–64. DOI 10.46845/2071-5331-2022-1-59-61-64. – EDN ZAYBQR.
51. Вайндорф-Сысова М.Е., Тихоновецкая И.П., Вьюн Н.Д. «Цифровой форсайт» – образовательная практика с конструктором коллективной работы в условиях гибридного обучения // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, №2.
52. Петров Ю.Н., Фирсов М.В., Филатова О.Н. Познавательное направление развития цифровизации профессионального образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2020. №2 (52). С. 7–11.
53. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьева С.А. Искусственный интеллект в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79–4. С. 288–290.
54. Соколов Н.В. Проблемы и риски применения современных технологий искусственного интеллекта в образовании РФ // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2022. №3 (5). С. 10–14.
55. Верещагина М.В., Течиева В.З. К проблеме обезличенного общения в формате дистанционного обучения студентов высшей школы // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 12. С. 210–214.
56. Водяха Ю.Е., Крылова С.Г. Доступность Интернет-ресурсов как детерминанта изменений функционирования процессов памяти у студентов // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 51 (2). С. 23–28.
57. Петрова Е.В. наброски к когнитивному портрету человека цифровой эпохи // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2019. №3 (49). С. 105–111.
58. Ущехо А.В. Искусственный интеллект в образовании. Применение искусственного интеллекта для обеспечения адаптивности образования // Вестник науки. 2023. №6 (63). С. 859–866.
59. Иванченко И.С. Оценка перспектив применения искусственного интеллекта в системе высшего образования // Science for Education Today. 2023. Т. 13, №4. С. 170–194.
60. Аншина М. Эпидемия цифрового аутизма страшнее коронавируса // БИТ. Бизнес & Информационные технологии. 2020. №2 (95). С. 46–58.

REFERENCES

1. Gerova N. V., Karelina M. V., Kastornova V. A. [et al.]. *Artificial intelligence in education: a collective monograph*. Ministry of Education of the Russian Federation, Institute of Content and Teaching Methods, Scientific School I. V. Robert «Informatization of education». Moscow, ISMO Publ., 2024, 303 p. (In Russ.)
2. Sheraizina R. M., Khachaturova K. R., Vodneva S. N. [et al.]. *Artificial intelligence in education: application options: a collective monograph*. Editor-in-chief A. Y. Nagornova. Ulyanovsk, Zebra Publ., 2024, 187 p. (In Russ.)
3. Nosova L. S., Leonova E. A., Selezneva E. A., Radchenko T. A. *Artificial intelligence in the formation of professional competencies of future teachers: a monograph*. Chelyabinsk, A. Miller Library CJSC, 2023, 175 p. (In Russ.)
4. Holmes W. Bialik M., Feydel C. *Artificial intelligence in education: prospects and problems for teaching and learning*. Translated from English by V. Skvortsov. Moscow, Alpina PRO Publ., 2022, 301 p. (In Russ.)
5. Alferyeva A. A. Artificial intelligence in education: how adaptive learning and digital assistants are changing the approach to the education and upbringing of adolescents. *Bulletin of science*, 2025, vol. 1, no. 1 (82), pp. 111–119. (In Russ.)
6. Ananin D. P., Komarov R. V., Remorenko I. M. How teachers and students use services based on generative artificial intelligence (MSPU case). *Quality management of education: theory and practice of effective administration*, 2025, no. 4, pp. 32–44. (In Russ.)
7. Andreeva E. Y. Interaction of students and artificial intelligence in the mirror of the transformation of the Russian educational paradigm. *Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities*, 2025, no. 5. pp. 42–45. (In Russ.)
8. Konstantinova L. V., Vorozhikhin V. V., Petrov A. M. [et al.] Generative artificial intelligence in education: discussions and forecasts. *Open education*, 2023, vol. 27, no. 2, pp. 36–48. (In Russ.)
9. Grishak S. N. Academic debates on the expansion of generative models of artificial intelligence in higher education: practical, ethical and philosophical aspects. *Bulletin of Lugansk State Pedagogical University. Pedagogical Sciences series. Education*, 2025, no. 1 (124), pp. 116–123. (In Russ.)

10. Suleymanov M. V., Tolstoukhov K. V., Vasilchenko E. I., Sereda S. V. Innovations in higher education: integration of artificial intelligence and modern technologies. *Education management: theory and practice*, 2025, no. 1–1, pp. 201–209. (In Russ.)
11. Kazaryan A. Y. Artificial intelligence in the processes of education and training, positive and negative aspects. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2023, no. 11–2 (86), pp. 214–216. (In Russ.)
12. Kovalev V. E., Balina T. N. The use of artificial intelligence technologies in teaching students of higher and secondary vocational education. *Modernization of Russian society and education: new economic guidelines, management strategies, law enforcement and training issues: proceedings of the XXV Anniversary National Scientific Conference (with international participation)*, Taganrog, April 19–20, 2024. Taganrog, Taganrog Institute of Management and Economics, 2024, pp. 123–126. (In Russ.)
13. Kopovoy A. S., Smirnov V. M. Artificial intelligence (AI) in professional education. *The world of science, culture, and education*, 2025, no. 4 (113), pp. 129–132. (In Russ.)
14. Mantulenko V. V., Mantulenko A. V. Artificial intelligence in education: contradictions in use. *Concept*, 2024, no. 6, pp. 221–237. (In Russ.)
15. Monakhova L. Yu., Fedotova V. S. Praxiology of generative artificial intelligence in education: from routine tasks to the development of a teacher's creative thinking. *Perspectives of science and Education*, 2025, no. 4 (76), pp. 567–590. (In Russ.)
16. Muller O. Yu., Kamaleeva A. R. Digital competence of university teachers in the field of artificial intelligence. *The Northern region: science, education, culture*, 2025, vol. 26, no. 1, pp. 97–107. (In Russ.)
17. Mukhlaeva T. V. Generative artificial intelligence: transformations in education, prospects and dynamics. *People and education*, 2025, no. 2 (83), pp. 142–153. (In Russ.)
18. Kuzminov Ya. I., Kruchinskaya E. V., Gruzdev I. A., Naumov A. A. Laggards and outperformers: how students use generative artificial intelligence for educational purposes. *Higher education in Russia*, 2025, vol. 34, no. 6, pp. 9–35. (In Russ.)
19. Platov A. V., Gavrilina Yu. I. Artificial intelligence in education: evolution and barriers. *Scientific result. Pedagogy and psychology of education*, 2024, vol. 10, no. 1, pp. 26–43. (In Russ.)
20. Safontseva N. Yu., Krivenko-Bakmutskaya Yu. N. Artificial intelligence in education: technological meanings and value risks. *Values and meanings*, 2025, no. 1 (95), pp. 19–37. (In Russ.)
21. Solomakha E. N., Zinovieva S. A., Konyaeva E. A. Analysis of the use of artificial intelligence in professional education. *Problems of modern pedagogical education*, 2025, no. 86–2, pp. 288–290. (In Russ.)
22. Solomakha E. N., Zhitnikova N. E., Razorenov V. A. Analysis of research on the use of neural networks and artificial intelligence in professional education. *Problems of modern pedagogical education*, 2025, no. 87–4, pp. 332–336. (In Russ.)
23. Gushchin A. V., Vaganova O. I., Filatova O. N. Features of the implementation of the information strategy of a higher educational organization. *Proceedings of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet*, 2021, no. 3 (57), pp. 47–51. (In Russ.)
24. Sysoev P. V. Personalized learning based on artificial intelligence technologies: how ready are modern students for new educational opportunities. *Higher education in Russia*, 2025, vol. 34, no. 2, pp. 51–71. (In Russ.)
25. Sabitova K. S., Filatova O. N. Artificial intelligence in the system of professional education. *Professional self-determination of youth of the innovative region: problems and prospects: collection of articles based on the materials of the All-Russian (national) Scientific and Practical Conference, Krasnoyarsk, November 14–25, 2022, Part 2*. Krasnoyarsk; Chelyabinsk; Nizhny Novgorod; Moscow, Krasnoyarsk State Agrarian University, 2023, pp. 132–134. (In Russ.)
26. Filippov N. V. Optimization of the educational process through the introduction of artificial intelligence. *Problems of modern pedagogical education*, 2025, no. 86–4, pp. 296–298. (In Russ.)
27. Ulanova A. E., Biryukov N. I. Artificial intelligence in the digital culture of highly rated universities. *Knowledge. Understanding. Ability*, 2025, no. 1, pp. 28–37. (In Russ.)
28. Izmailova M. A. Opportunities and threats of artificial intelligence in education. *Psychology of learning*, 2020, no. 3, pp. 84–94.
29. Xia Q., Weng X., Ouyang F. [et al.] A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2024, Vol. 21, no. 1. Article 40.
30. Bates C. Cobo, O. Marino [et al.] Can artificial intelligence transform higher education? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2020, vol. 17, no. 1, Article 42.
31. Chen L., Chen P., Lin Z. Artificial intelligence in education: A review. *IEEE access*, 2020, vol. 8, pp. 75264–75278.
32. Ouyang F., Jiao P. Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2021, vol. 2, Article 100020. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X2100014X> (accessed 10.25.2025).

33. Rahiman H. U., Kodikal R. Revolutionizing education: Artificial intelligence empowered learning in higher education. *Cogent Education*, 2024, vol. 11, no. 1, Article 2293431.
34. Ren X., Wu M. L. Examining teaching competencies and challenges while integrating artificial intelligence in higher education. *TechTrends*, 2025, vol. 69, pp. 519–538.
35. Chen X., Zou D., Xie H. [et al.]. Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*, 2022, vol. 25, no. 1, pp. 28–47.
36. Mah D. K., Grob N. Artificial intelligence in higher education: exploring faculty use, self-efficacy, distinct profiles, and professional development needs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2024, vol. 21, no. 1, Article 58.
37. Ivanov O. B., Ivanova S. V. The moral and humanistic crisis in the information age. *Values and meanings*, 2020, no. 3 (67), pp. 6–22. (In Russ.)
38. Ivanova S. V., Ivanov O. B. The main trends in the development of education in the context of modern challenges. *STAGE: Economic Theory, Analysis, Practice*, 2021, no. 5, pp. 38–51. (In Russ.)
39. Borovskaya M. A. Formation of professional competencies for sustainable development: new technologies and educational innovations. *Values and meanings*, 2023, no. 5 (87), pp. 56–70. (In Russ.)
40. Pelevin S. I. Value orientations of technological and technical development of society. *Values and meanings*, 2021, no. 1 (71), pp. 92–102. (In Russ.)
41. Ivanova S. V. How does the Fourth Industrial Revolution affect education? (Response to Klaus Schwab's book «The Fourth Industrial Revolution» (Moscow: EKSMO, 2019). *Values and meanings*, 2020, no. 4 (68), pp. 146–151. (In Russ.)
42. Bekirova E. S. Artificial intelligence technologies as a factor in improving the quality of higher education. *Problems of modern teacher education*, 2022, vol. 77 (1), pp. 61–65. (In Russ.)
43. Rakitov A. I. Higher education and artificial intelligence: euphoria and alarmism. *Higher education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 6, pp. 41–49. (In Russ.)
44. Sokolov N. V. Problems and risks of using modern artificial intelligence technologies in education in the Russian Federation. *Actual problems of pedagogy and psychology*, 2022, no. 3 (5), pp. 10–14. (In Russ.)
45. *International Society for Technology in Education – 2019 Annual Conference*. URL: <https://www.in-formalscience.org/community/calendar/international-society-technology-education-iste-2019-annual-conference> (accessed 04.17.2020).
46. Xia Q., Weng X., Ouyang F. [et al.]. Virtual corner. How artificial intelligence will educate our children [A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2024, vol. 21, no. 1, Article 40. URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-024-00468-z> (accessed 10.21.2025).
47. Who is a Denisovan? Interview of Academician of the Russian Academy of Sciences, A. P. Derevyanko to the newspaper «Vedomosti of the Legislative Assembly of the Novosibirsk region». *Professional education in the modern world*, 2024, vol. 14, no. 4, pp. 709–710. (In Russ.)
48. Gamification – degradation? Game technologies in teaching with an inept approach can only do harm. URL: https://news.rambler.ru/other/43922897/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (accessed 04.18.2020).
49. Firsov M. V., Filatova O. N., Gushchin A. V. Advanced Future Skills training through the development of computer simulators and digital assistants with artificial intelligence. *Proceedings of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet*, 2020, no. 3 (53). (In Russ.)
50. Filatova O. N., Feofanova T. D., Markova A. D. Pedagogical Quantorium as a means of increasing digital competencies. *Proceedings of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: psychological and pedagogical sciences*, 2022, no. 1 (59), pp. 61–64. DOI 10.46845/2071-5331-2022-1-59-61-64. EDN ZAYBQR (In Russ.)
51. Weindorf-Sysoeva M. E., Tikhonovetskaya I. P., Vyun N. D. «Digital foresight» – educational practice with a collective work constructor in hybrid learning. *Bulletin of Mininsky University*, 2022, vol. 10, no. 2. (In Russ.)
52. Petrov Yu. N., Firsov M. V., Filatova O. N. Cognitive direction of development of digitalization of professional education. *Proceedings of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet*, 2020, no. 2 (52), pp. 7–11. (In Russ.)
53. Shobonov N. A., Bulaeva M. N., Zinovieva S. A. Artificial intelligence in education. *Problems of modern pedagogical education*, 2023, no. 79, pp. 288–290. (In Russ.)
54. Sokolov N. V. Problems and risks of using modern artificial intelligence technologies in education in the Russian Federation. *Actual problems of pedagogy and psychology*, 2022, no. 3 (5), pp. 10–14. (In Russ.)
55. Vereshchagina M. V., Techieva V. Z. On the problem of impersonal communication in the format of distance learning for higher school students. *Society: sociology, psychology, pedagogy*, 2020, no. 12, pp. 210–214. (In Russ.)
56. Vodyakha Yu. E., Krylova S. G. Accessibility of Internet resources as a determinant of changes in the functioning of memory processes in students. *Trends in the development of science and education*, 2019, no. 51 (2), pp. 23–28. (In Russ.)

57. Petrova E. V. Sketches for a cognitive portrait of a person of the digital age. *Humanitarian studies in Eastern Siberia and the Far East*, 2019, no. 3 (49), pp. 105–111. (In Russ.)
58. Oscheko A. V. Artificial intelligence in education. The use of artificial intelligence to ensure adaptability of education. *Bulletin of Science*, 2023, no. 6 (63), pp. 859–866. (In Russ.)
59. Ivanchenko I. S. Assessment of the prospects of using artificial intelligence in the higher education system. *Science education for today*, 2023, vol. 13, no. 4, pp. 170–194. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2304.08> (In Russ.)
60. Anshina M. The epidemic of digital autism is scarier than the coronavirus. *BIT. Business & Information Technology*, 2020, no. 2 (95), pp. 46–58. (In Russ.)

Информация об авторе

Корниенко Нина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры технологии обучения, педагогики и психологии, Сибирский государственный университет инженерии и биотехнологии (Российская Федерация, 630 039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 147, e-mail: na.kornienko2012@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 24.12.2025

После доработки 29.01.2026

Принята к публикации 30.01.2026

Information about the author

Nina A. Kornienko – doctor of psychological sciences, professor, professor of the department of learning technology, pedagogy and psychology, Siberian State University of Engineering and Biotechnology (147 Nikitina str., Novosibirsk, 630 039, Russian Federation, e-mail: na.kornienko2012@yandex.ru).

The paper was submitted 24.12.2025

Received after reworking 29.01.2026

Accepted for publication 30.01.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-15
УДК 159.923.2

Оригинальная научная статья

Проявления личностных особенностей и профессиональной направленности обучающихся в профессиональных образовательных организациях

Е. О. Ермолова

*Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: shamka05@mail.ru*

Л. Н. Гришук

*Министерство здравоохранения Новосибирской области
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: griluda@rambler.ru*

Аннотация. *Введение.* Статья посвящена изучению проблемы проявления личностных особенностей обучающихся в контексте их профессионального самоопределения. В работе раскрыта актуальность изучения личностных особенностей для процесса профориентации в современном образовании. *Постановка задачи.* Целью исследования выступило выявление различий в проявлении личностных особенностей и профессиональной направленности обучающихся профессиональных образовательных организаций разной направленности. *Методика и методология исследования.* В качестве психодиагностического инструментария были использованы методики исследования личностных особенностей: «Многофакторный личностный опросник 16 PF» Р. Б. Кеттелла в адаптации А. Н. Капустиной; «Нарциссические черты личности» О. А. Шамшиковой, Н. М. Клепиковой; «Опросник хикикомори (HQ-25)» Я. С. Лякиной, А. А. Фёдорова, А. Р. Тео и профессиональной направленности: тест Дж. Голланда «Определение профессионального типа личности» и методика Л. Йовайши «Определение профессиональных склонностей» в модификации Г. В. Резапкиной. *Результаты.* Представлены результаты сравнительного анализа проявлений личностных особенностей и профессиональной направленности обучающихся из разных профессиональных образовательных организаций. Установлено, что обучающиеся авиационно-технической, химико-технологической специальностям и специальности парикмахерского искусства различаются по проявлениям таких личностных особенностей, как замкнутость/общительность, недостаточность социальных взаимодействий и эмоциональной поддержки, вера в собственную уникальность, потребность в постоянном внимании и восхищении, поглощенность фантазиями и уровне интеллекта, а также профессиональной направленности по параметрам исследовательской (интеллектуальной) работы, эстетическим видам деятельности и экстремальным видам деятельности и т. д. *Выводы.* Обучающиеся разных профессиональных образовательных учреждений обладают значимо разной выраженностью личностных особенностей и профессиональных склонностей. Данные результаты позволяют формировать эффективные программы профориентации молодежи, а также выстраивать конструктивную работу по профессиональному самоопределению учащихся на основе учета их личностных особенностей.

Ключевые слова: педагогическая психология, профессиональная направленность, личностные особенности, черты личности, нарциссические черты, склонность к изоляции, профориентация

Для цитирования: Ермолова Е. О., Гришук Л. Н. Проявления личностных особенностей и профессиональной направленности обучающихся в профессиональных образовательных организациях // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №4. С. 746–757. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-15>

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-15

Full Article

Manifestations of personal characteristics and professional orientation of students in vocational education organizations

Ermolova, E. O.

*Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: fp-kopip@nspsu.ru*

Grischuk, L. N.

*Ministry of Health of the Novosibirsk Region,
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: griluda@rambler.ru*

Abstract. *Introduction.* The article is devoted to the study of the problems of personal characteristics of students in the context of their professional self-determination. The paper reveals the relevance of studying personal characteristics for the process of career guidance in modern education. *Purpose setting.* The purpose of the study was to identify differences in the manifestation of personal characteristics and professional orientation of students of vocational education organizations of different orientation. *Methodology and methods of the study.* The methods of personal characteristics research were used as psychodiagnostic tools: «Multifactorial personality questionnaire 16 PF» by R. B. Cattell, adapted by A. N. Kapustina; «Narcissistic personality traits» by O. A. Shamshikova and N. M. Klepikova; «Hikikomori questionnaire (HQ-25)» by Ya. S. Lyakina, A. A. Fedorov, and A. R. Theo, and methods of professional orientation: J. Holland's test «Definition of a professional personality type» and L. Jovaiša's «Definition of professional inclinations» methodology, modified by G. V. Rezapkina. *Results.* The results of a comparative analysis of the manifestations of personal characteristics and professional orientation of students from different professional educational organizations are presented. It has been established that students in aviation-technical, chemical-technological specialties and hairdressing specialties differ in the manifestations of such personal characteristics as closeness and sociability, lack of social interactions and emotional support, belief in their own uniqueness, the need for constant attention and admiration, preoccupation with fantasies and the level of intelligence, as well as professional orientation according to the parameters of research (intellectual) work, aesthetic activities and extreme activities, etc. *Conclusion.* Students of different professional educational institutions have significantly different expressions of personal characteristics and professional inclinations. These results make it possible to form effective career guidance programs for young people, as well as to build constructive work on the professional self-determination of students based on their personal characteristics.

Keywords: educational psychology, professional orientation, personal characteristics, personality traits, narcissistic traits, tendency to isolation, career guidance

Citation: Ermolova, E. O., Grischuk, L. N. [Manifestations of personal characteristics and professional orientation of students in vocational education organizations]. *Professional education in the modern world*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 746–757. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-4-15>

Введение. Профессиональная деятельность в жизни человека является основной в обеспечении его стремлений, самоутверждения и социальной самореализации. Выбираемые выпускниками профессии не всегда соответствуют, с одной стороны, потребностям рынка труда, а с другой – личностным качествам самих учащихся [1, с. 20]. Важно то, что профессиональная ориентация не ограничивается только непосредственно выбором профессии. Она включает в себя процесс рефлексии собственных интересов, склонностей, способностей, личностных особенностей и т.д., а также осознание реальных условий современного рынка труда [2].

Социокультурные изменения современного общества повлекли за собой значительные перемены условий жизни, в том числе в области обучения и трудовой деятельности людей. В современном мире на фоне актуальных тенденций, таких как всеобщая цифровизация, выраженный индивидуализм, ускорение ритма жизни и т.д., наблюдается стремительное распространение разного рода социальных девиаций, которые накладывают свой отпечаток на разные сферы жизнедеятельности, в том числе профессиональное самоопределение [3]. По мнению некоторых психологов, современный человек живет часто в ощущении

своей уязвимости и незащищенности на фоне роста высоких технологий и научных открытий [4]. Наиболее подверженными социальным девиациям оказываются подростки, особенно в вопросах выбора профессии [5].

Профессиональное самоопределение – поистине сложный системно-динамический процесс, который рассматривают как часть процесса проектирования собственной жизни, продолжающегося на протяжении всего жизненного цикла человека [6]. Профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте является одним из первоначальных моментов будущего профессионализма, качественной характеристикой которого является в том числе готовность гибко реагировать на динамически изменяющиеся требования профессиональной деятельности и другие личностные особенности [7]. В связи с этим отмечается, что выбор профессии осуществляется через реализацию Я-концепции, а профессиональное развитие является частью общего развития личности [8].

В связи с вышесказанным крайне важно обращать внимание на психическое здоровье молодых людей, их полноценное профессиональное развитие, обеспечивать доступ к профессиональной помощи, проводить профилактическую работу и создавать условия для дальнейшего конструктивного и безопасного образа жизни. Все это возможно при условии учета самими подростками своих личностных особенностей в процессе осуществления профессионального выбора [9].

Постановка задачи. Проведение профориентационной работы в образовательных учреждениях является важным звеном учебно-воспитательной работы. Программы профориентации должны включать в себя различные технологии, методики и тесты, а также консультации со специалистами. Важно, чтобы подростки имели возможность не только узнавать об особенностях различных профессий, информацию о современном рынке труда и принимать осознанные профессиональные решения, но и получать профессиональную помощь психолога для решения своих личностных проблем, определения своих личностных качеств, черт и свойств характера. Это даст возможность предотвратить проблемы работы не по специальности, текучести кадров на местах и частой смены места работы молодежью, одной из причин которых выступают проявления личностных особенностей, не соответствующих занимаемым должностям и в целом направленности деятельности. Важно помочь молодым людям обрести равновесие и благополучие, преодолеть проблемы, которые зачастую становятся проблемами их окружения, а также оказывают

значительное влияние на путь профессионального становления.

Стоит отметить, что личностные особенности – это уникальные качества и черты человека, которые делают его отличным от других людей. Эти особенности могут быть физиологическими, психологическими или социальными. Они включают в себя такие характеристики, как темперамент, характер, стремления, убеждения, ценности, умения, способности и т.д. Личностные особенности определяют поведение, реакции, выборы и отношения человека в различных ситуациях, в том числе в профессиональном выборе [10, с. 277].

Таким образом, для разрешения вышеизложенных противоречий в данной работе ставится цель – выявление различий в проявлении личностных особенностей и профессиональной направленности обучающихся профессиональных образовательных организаций разной направленности. Мы предполагаем, что обучающиеся разных колледжей будут отличаться рядом личностных особенностей и профессиональной направленности.

В целом психологическая характеристика личностных особенностей и черт обучающихся в профессиональных образовательных организациях может быть очень разнообразной и зависит от индивидуальных особенностей каждого студента [2]. Однако помимо традиционных личностных особенностей (изучаемых по методике Раймонда Кеттелла) [11] мы дополнили исследование актуальными в современном обществе качествами нарциссизма [12] и хикикомори [13]. Всплеск интереса к проблеме нарциссизма в психологической науке и практике стимулирован становлением так называемой культуры нарциссизма с ее ценностями, в том числе потребительскими [14]. Нарциссизм является сложным психологическим феноменом, который требует проведения глубоких исследований [15]. Явление хикикомори в области научного знания также в стадии активного изучения [16]. В Японии хикикомори поистине рассматривается как национальный кризис [17], однако исследования указывают, что данное явление встречается и в других странах, таких как Испания, США, Нигерия и других [18]. Их изучение в контексте профессиональной ориентации является малоизученной проблемой, но представляет большой интерес для практики.

Методика и методология исследования. В качестве психодиагностического инструментария были использованы следующие методики: «Многофакторный личностный опросник 16 PF» Р.Б. Кеттелла, в адаптации А.Н. Капустиной; «Нарциссические черты личности» О.А. Шамшиковой, Н.М. Клепиковой [19]; «Опросник

хикомори (НҚ-25)» Я.С. Лякиной, А.А. Фёдорова, А.Р. Тео [20]; методика Дж. Голланда «Определение профессионального типа личности» и методика Л. Йовайши «Определение профессиональных склонностей» в модификации Г.В. Резапкиной.

Исследование осуществлялось на базе трех колледжей г. Новосибирска: Новосибирский авиационный технический колледж имени Б.С. Га-лушака (колледж 1); Новосибирский химико-технологический колледж имени Д.И. Менделеева (колледж 2); Новосибирский колледж парикмахерского искусства (колледж 3). Выборка составила 150 обучающихся, по 50 респондентов в каждой группе (колледже). Обучение в данных колледжах производится по трем типам профес-сий в соответствии с классификацией Е. А. Кли-мова: человек – техника, человек – художествен-ный образ, человек – природа.

Для сравнения полученных результатов иссле-дования личностных особенностей и професси-ональной направленности обучающихся в трех профессиональных образовательных организаци-ях (колледжах) был применен непараметрический критерий *U*-Манна – Уитни для двух независи-мых выборок (для сравнения результатов респон-

дентов колледжей попарно). Результаты распре-деления данных по средним значениям и моде по используемым шкалам методик представлены на рисунках 1–5.

Результаты. Полученные эмпирические дан-ные убедительно свидетельствуют о существова-нии устойчивых различий между определенными личностными особенностями и профессиональ-ной направленностью у обучающихся разных про-фессиональных образовательных учреждений. Так, по результатам методики Р. Кеттелла студен-ты 1 колледжа (рис. 1) обладают более высоким интеллектом, они собраны, проницательны, сооб-разительны и быстро схватывают информацию; добросовестны, настойчивы, ответственные, об-ладают решительным и сильным характером, ис-пытывают чувство долга, достигают своих целей и соблюдают моральные стандарты и правила. При этом они бывают подозрительны, завистли-вы, эгоцентричны и могут раздражаться из-за не-удач. Также они проявляют себя как талантливые экспериментаторы, аналитики, хорошо информи-рованные и любящие свободно мыслить; в меру находчивы, не нуждаются в поддержке других людей, самостоятельны и независимы в принятии решений.

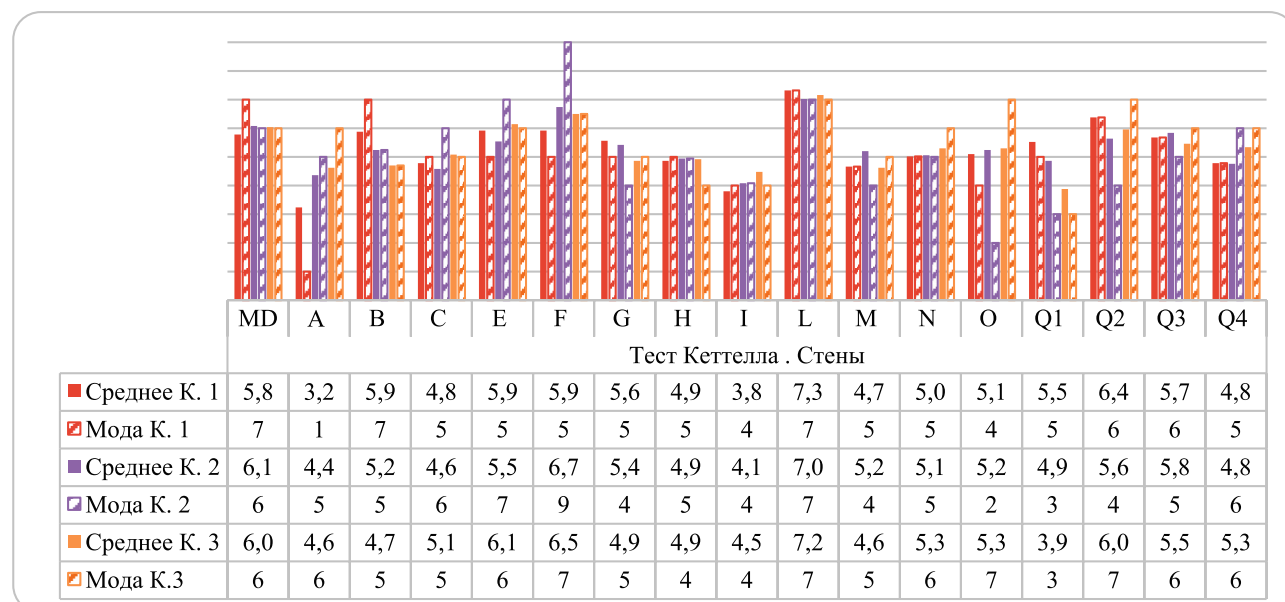


Рис. 1. Средние значения и Мода, полученные по 16-факторному личностному опроснику (16-PF), форма «С» (№ 105) Р. Кеттелла для студентов колледжа 1, колледжа 2, колледжа 3 ($N = 150$)

Fig. 1. Mean values and Mode obtained from the 16-factor personality questionnaire (16-PF), form «C» (No. 105) by R. Cattell for students college 1, college 2, college 3 ($N = 150$)

Студенты 2 колледжа наиболее адекватны в уровне выраженности самооценки, что отражает достаточно развитое самосознание личности. Они жизнерадостны, веселы, бывают невнимательны-

ми, небрежными, импульсивными, подвижными и энергичными. Любят поговорить, пооткровенничать, экспрессивны, заводят значимые социальные контакты. В общении достаточно искренни,

эмоциональны, часто становятся лидерами, энтузиастами и верят в удачу. При этом им свойственна мечтательность и богатое воображение. Иногда они бывают рассеянны, капризны, поглощены своими идеями. С точки зрения волевого компонента они самолюбивы, точны, с легкостью могут подчинить себе других людей и имеют силу воли. Они любят действовать по разработанному плану и доводить начатое дело до конца.

Студенты 3 колледжа эмпатичны по отношению к окружающим, открыты к непринужденному общению, легко приспосабливаемые и естественные. Для них характерна готовность к содружеству, внимательность к людям, мягкосердечность и доверчивость. При этом они трезво смотрят на вещи, очень работоспособны, реально оценивают обстановку, умеют вести себя в обществе

и управляют ситуацией. Они с легкостью избегают трудностей и любят, когда ими восхищаются и ожидают внимания от окружающих. Также они обладают утонченным вкусом, артистичны, могут фантазировать в беседе и наедине с собой. Мир воспринимают в художественном ракурсе.

По методике Дж. Голланда представленные данные (рис. 2) свидетельствуют о том, что студенты колледжа 1 обладают выраженной предрасположенностью к реалистическим, интеллектуальным и офисным видам деятельности, что может указывать на их склонность к практическим, офисным профессиям и научной деятельности. Высокая мода по шкале «Артистический», равная 8, может свидетельствовать о наличии у них творческих способностей, но с меньшей выраженностью, чем у студентов колледжа 3.

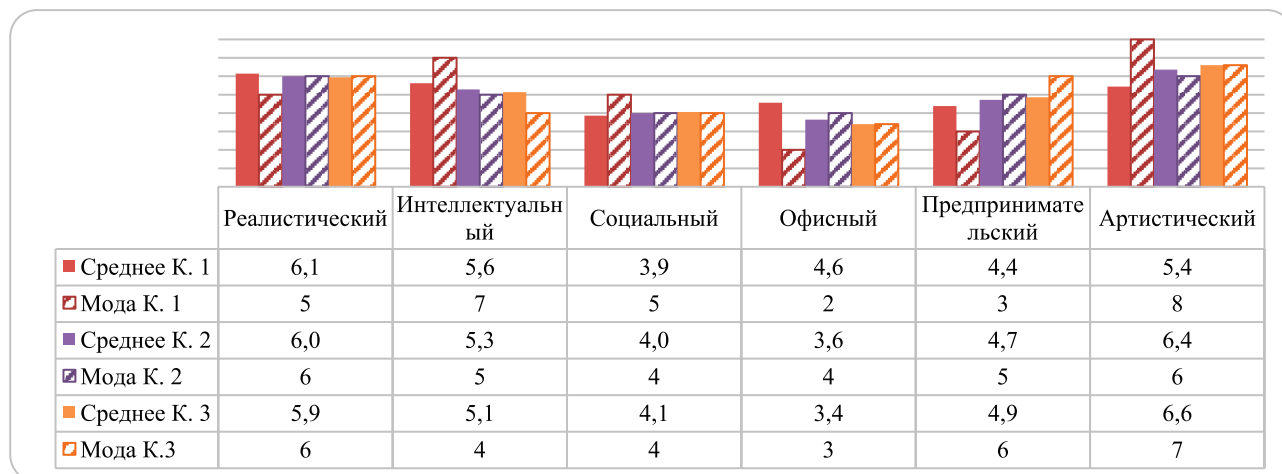


Рис. 2. Средние значения и Мода, полученные по методике Дж. Голланда на определение профессионального типа личности (в модификации Г.В. Резапкиной) для студентов колледжа 1, колледжа 2, колледжа 3 ($N = 150$)

Fig. 2. Average values and Mode obtained using the method of J. Holland for determining the professional personality type (modified by G. V. Rezapkina) for students of College 1, College 2, College 3 ($N = 150$)

Студенты колледжа 2, имея более сбалансированные показатели, могут быть более гибкими и адаптивными в выборе карьерного пути, что позволяет им успешно сочетать творческие и практические аспекты. Плавное распределение баллов указывает на разнообразие личностных черт и интересов среди студентов этого колледжа.

Студенты колледжа 3, обладая самым высоким средним баллом по доминирующему типу «Артистический», проявляют яркие творческие способности, что отражается в их выборе учебных программ и вариациях будущих профессий в области искусства и дизайна. Их также можно охарактеризовать как находчивых, практичных, социально активных людей, предпочитающих деятельность, требующую энергии. Они любят разговаривать,

интересуются людьми и всегда готовы прийти на помощь. Однако редко проявляют заинтересованность в научной или аналитической деятельности по сравнению со студентами других колледжей.

Результаты распределения по методике Л. Йовайши (рис. 3) демонстрируют, что студенты колледжа 1 ориентированы на практическое применение своих знаний и навыков, что может указывать на их предпочтение к профессиям, связанным с техническими или прикладными аспектами. Их высокая оценка по шкале «Склонность к интеллектуальной (исследовательской) работе» также свидетельствует о наличии интереса к научной деятельности, что может быть полезно для дальнейшего обучения или работы в научных учреждениях.



Рис. 3. Средние значения и Мода, полученные по методике Л. Йовайши «Определение профессиональных склонностей» в модификации Г.В. Резапкиной для студентов колледжа 1, колледжа 2, колледжа 3 ($N = 150$)

Fig. 3. Average values and Mode obtained using the method of L. Jovaishi «Determination of professional inclinations» as modified by G. V. Rezapkina for students of college 1, college 2, college 3 ($N = 150$)

Студенты колледжа 2, имея наивысшие баллы по шкале «Работа с людьми», демонстрируют развитые коммуникативные навыки и склонность к взаимодействию с людьми. Их интерес к практической деятельности подчеркивает их технологический подход к выполняемой работе.

Студенты колледжа 3, обладая высокими показателями как по шкале «Работа с людьми», так и по «Эстетическим видам деятельности», ориентированы на профессии, связанные с обслуживанием клиентов и креативными практиками. Склонность к «Экстремальным видам деятельности» указывает на их готовность к риску и стремление к новым вызовам, что полезно в профессиях, требующих высокой степени активности и динамичности.

Представленные данные по методике О. А. Шамшиковой, Н. М. Клепиковой (рис. 4) указывают на то, что студенты колледжа 1 имеют самый высокий средний балл по шкалам «Манипуляции в межличностных отношениях» и «Сверхзанятость чувством зависти», что свидетельствует о злоупотреблении доверием окружающими их людей и о переживаниях по поводу наличия у них преимуществ в приумножении благ.

Студенты колледжа 2 имеют высокий средний балл по шкалам «Поглощенность фантазиями», «Вера в собственную уникальность», «Отсутствие эмпатии» и «Ожидание особого отношения», что свидетельствует о наличии наиболее выраженных показателей нарциссических черт, что порой приводит их к проблемам

в командной работе или в ситуациях, требующих сотрудничества. А высокий средний балл по шкале «Ожидание особого отношения» указывает на то, что студенты колледжа 2 могут ожидать привилегированного обращения и внимания со стороны окружающих, что также может создавать сложности в их взаимодействии с другими людьми.

Студенты колледжа 3 имеют самый высокий средний балл по шкалам «Грандиозное чувство самозначимости» и «Потребность в постоянном внимании и восхищении», что означает повышенную любовь к собственным достоинствам и всевозможным комплиментам в свой адрес.

Таким образом, результаты анализа описательной статистики указывают на разнообразие личностных профилей среди студентов разных колледжей и демонстрируют как сильные, так и слабые стороны личностных черт студентов. У студентов всех трех колледжей наблюдаются выраженные нарциссические черты личности, что может свидетельствовать о тенденциях к недостаточной эмпатии и манипулятивному поведению в межличностных отношениях, что соответствует данным исследований современных авторов о нарциссических тенденциях в обществе [12].

Далее рассмотрим статистически значимые различия (табл. 1) в изучаемых параметрах колледжей (авиационно-технический колледж им. Галушца – 1 и химико-технологический им. Менделеева – 2).

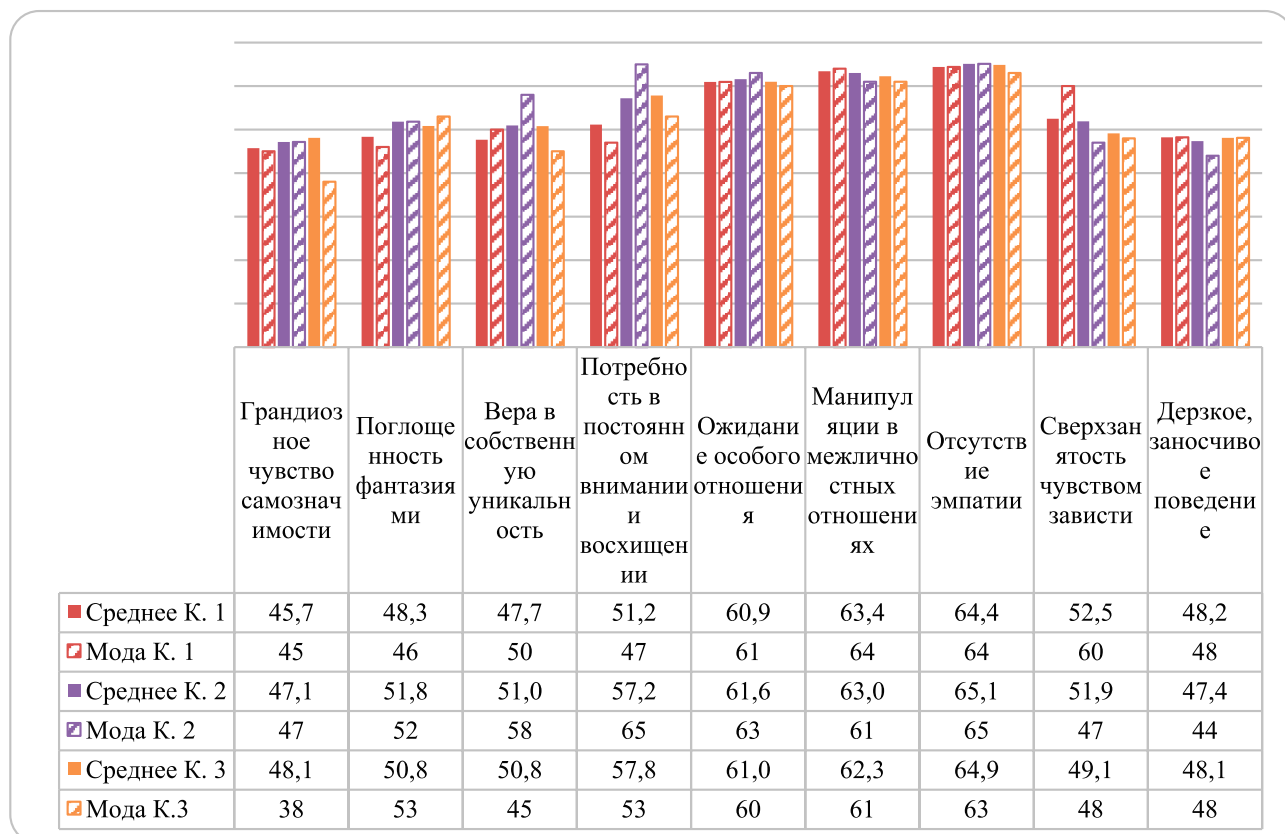


Рис. 4. Средние значения и Мода, полученные по методике «Нарциссические черты личности, НЧЛ (О. А. Шамшикова, Н. М. Клепикова)» для студентов колледжа 1, колледжа 2, колледжа 3 ($N = 150$)
Fig. 4. Average values and Mode obtained using the method «Narcissistic personality traits, NPT (O.A. Shamshikova, N.M. Klepikova)» for students of college 1, college 2, college 3 ($N = 150$)

Таблица 1. Значимые различия изучаемых показателей у студентов колледжей Галушчака и Менделеева с помощью критерия U -Манна – Уитни
Table 1. Significant differences in the studied indicators among students of Galushchak and Mendeleev colleges using the Mann-Whitney U -test

Названия шкал методик		1 – Галушчака	2 – Менделеева	U	Ур. знач., p
		M_x	M_x		
Кеттелл	А (замкнутость – общительность)	3,24	4,36	894,500	0,010
Голланд	Офисный	4,56	3,64	960,500	0,044
	Артистический	5,44	6,36	960,500	0,044
Йовайши склонность к...	работе с людьми	4,96	5,70	964,500	0,046
	исследовательской (интеллектуальной) работе	4,04	3,08	918,500	0,021
	экстремальным видам деятельности	2,9	4,10	852,000	0,005
	планово-экономическим видам деятельности	3,56	2,46	869,500	0,008

Названия шкал методик		1 – Галушца	2 – Менделеева	U	Ур. знач., p
		M _x	M _x		
НЧЛ	Поглощенность фантазиями	48,34	51,84	875,500	0,010
	Вера в собственную уникальность	47,66	50,96	934,000	0,029
	Потребность в постоянном внимании и восхищении	51,16	57,2	861,500	0,007

Приведенные в таблице 1 данные свидетельствуют о том, что студенты колледжа 2 превосходят студентов колледжа 1 в общительности, выраженности артистического типа личности, преобладании склонности к экстремальным видам деятельности и нарциссическим чертам: поглощенность фантазиями, вера в собственную уникальность, потребность в постоянном внимании и восхищении. У студентов колледжа 1 преобладает в профиле личности замкнутость, офисный тип личности, склонность к плано-экономическим видам деятельности. У обучающихся колледжа 1 такие предпочтения могут быть связаны с их аналитиче-

ским складом ума, рациональностью, радикальностью, стремлением к работе с техникой, аккуратностью, точностью, а у обучающихся колледжа 2 – с их творческой направленностью, большей общительностью, экспериментаторством. В данном случае мы также можем лишь говорить о наличии значимого различия, но не о том, что данные склонности являются предопределяющими профессиональную направленность.

В таблице 2 представлены статистически значимые различия в изучаемых параметрах колледжей (авиационно-технический колледж им. Галушца – 1 и колледж парикмахерского искусства – 3).

Таблица 2. Значимые различия изучаемых показателей у студентов колледжей Галушца и парикмахерского искусства с помощью критерия U-Манна – Уитни

Table 2. Significant differences in the studied indicators among students of Galushchak and hairdressing colleges using the Mann-Whitney U-test

Названия шкал методик		1 – Галушца	3 – парикмахерский	U	Ур. знач., p
		M _x	M _x		
Кеттелл	А (замкнутость – общительность)	3,24	4,62	862,000	0,010
	В (интеллект)	5,88	4,70	939,500	0,030
Голланд	Офисный	4,56	3,40	893,500	0,013
	Артистический	5,44	6,60	893,500	0,013
Йовайши склонность к...	работе с людьми	4,96	5,70	954,000	0,039
	исследовательской (интеллектуальной) работе	4,04	2,48	680,500	0,000
	практической деятельности	5,16	3,70	812,500	0,002
	эстетическим видам деятельности	3,38	5,04	775,500	0,001
	экстремальным видам деятельности	2,90	4,68	642,500	0,000
	плано-экономическим видам деятельности	3,56	2,40	846,000	0,005
НЧЛ	Потребность в постоянном внимании и восхищении	51,16	57,84	816,000	0,003

Приведенные в таблице 2 данные свидетельствуют о том, что студенты колледжа 1 достоверно превосходят студентов колледжа 3 по уровню интеллекта, офисному типу личности, склонности к исследовательской (интеллектуальной) и практической работе и плано-экономическим видам деятельности. Тогда как студенты колледжа 3 демонстрируют преобладание общительности как черты личности, артистического типа личности, склонность к работе с людьми, эстетическим и экстремальным видам деятельности, а также потребности в постоянном внимании и восхищении.

Между колледжем 2 и колледжем 3 также был проведен сравнительный анализ с помощью кри-

терия *U*-Манна – Уитни, в результате которого статистически значимых различий между сравниваемыми параметрами личностных особенностей и профессиональной направленностью обучающихся обнаружено не было. Соответственно, они максимально схожи по личностным особенностям и профессиональным предпочтениям, что указывает на наличие определенной творческой направленности в обеих изучаемых группах.

На рисунке 5 представлены результаты опросника хикикомори (HQ-25). Отметим, что в данном опроснике, высокие баллы по шкалам отражают недостаточность социальных взаимодействий, эмоциональной поддержки и склонности к изоляции при пороговом значении в 42 балла [20].

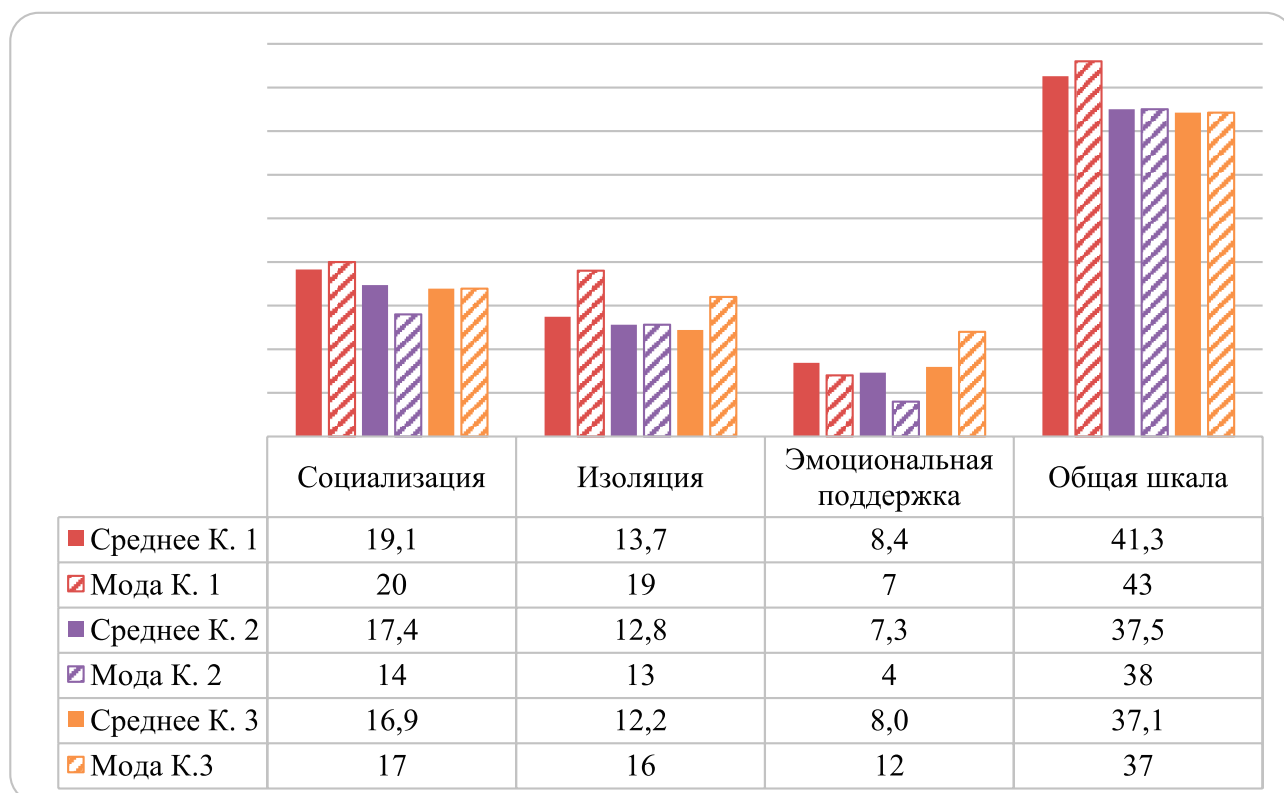


Рис. 5. Средние значения и Мода, полученные по методике «HQ-25» для студентов колледжа 1, колледжа 2, колледжа 3 ($N = 150$)

Fig.5. Mean values and Mode obtained using the HQ-25 method for students of College 1, College 2, College 3 ($N = 150$)

Самый высокий средний балл по трем шкалам опросника во всех группах наблюдается по шкале «Социализация», тем не менее значения по этой шкале различны: колледж 1–19,2, колледж 2–17,4, колледж 3–16,9. Значения по общей шкале наиболее выражены у респондентов колледжа 1. Данные результаты указывают на то, что студенты колледжа 1 находятся на грани порогового значения по общей шкале, что может свидетельствовать о нали-

чии у них выраженной недостаточности социальных взаимодействий и эмоциональной поддержки. Студенты колледжа 2 и колледжа 3 имеют более низкие общие баллы, что указывает на меньшие проблемы с социализацией и эмоциональной поддержкой и более низкую склонность к социальной изоляции. Интересно, что по опроснику хикикомори (HQ-25) с помощью критерия *U*-Манна – Уитни статистически значимых отличий между обучаю-

щимися колледжей выявлено не было. Отметим здесь, что «хикикомори» рассматривается как форма патологической социальной изоляции или социального ухода, выражающаяся в продолжительной (6 месяцев и более) физической изоляции в собственном доме, сопровождающаяся выраженными функциональными нарушениями или переживанием дистресса [20]. В целом это может означать, что студенты новосибирских колледжей не склонны к патологической социальной изоляции.

Выводы. Обучающиеся разных профессиональных образовательных учреждений обладают различной выраженностью личностных особенностей и профессиональных склонностей.

1. Обучающиеся по авиационно-технической, химико-технологической специальностям и специальности парикмахерского искусства различаются по проявлениям таких личностных особенностей, как замкнутость/общительность, недостаточность социальных взаимодействий и эмоциональной поддержки, вера в собственную уникальность, потребности в постоянном внимании и восхищении, поглощенность фантазиями и уровне интеллекта, а также профессиональной направленности по параметрам исследовательской (интеллектуальной) работы, эстетическим видам деятельности и экстремальным видам деятельности.

2. Авиационно-технические специальности склонны выбирать подростки, обладающие такими личностными особенностями, как замкнутость, радикальность, конкретность, практичность, пунктуальность, ориентированность на социальные нормы, аналитический склад ума, рациональность, радикальность, стремление к работе с техникой, аккуратность, точность, а также предпочтение четко регламентированной работы, склонности к исследовательской (интеллектуаль-

ной) работе, практической деятельности и планово-экономической деятельности.

3. Химико-технологические специальности склонны выбирать подростки, в большей степени обладающие такими нарциссическими качествами, как поглощенность фантазиями, потребность в постоянном внимании и восхищении, вера в собственную уникальность, а также стремлением к экспериментальной деятельности.

4. Специальности парикмахерского искусства склонны выбирать подростки, обладающие такими качествами, как консервативность, забота о своем «статусе» и «имидже», желание показать себя с лучшей стороны, потребность в постоянном внимании и восхищении, оригинальность, гибкость, независимость суждений, эмоциональная чувствительность, стремление к свободе мыслей и действий, оригинальность мышления, стремление к совершенству, а также, предпочитающие творческий характер работы, имеющие склонность к экстремальной и эстетической деятельности, творческой направленности.

5. Свойства личности могут в некоторой степени предопределять дальнейший выбор профессиональной направленности обучающихся. Для подтверждения данного тезиса необходимы как дальнейшая проработка темы исследования и поиск взаимосвязей между личностными особенностями и профессиональной направленностью, так и рассмотрение личностных особенностей в качестве предикторов профессиональной направленности личности. Однако уже сейчас можно утверждать, что необходим учет личностных особенностей обучающихся в профессиональных образовательных организациях в качестве базовой составляющей профессионально-личностной готовности при проведении профориентационной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 2010. 302 с.
2. Нечаев М. П., Фролова С. Л. Современное осмысление проблем профориентации обучающихся // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2017. Т. 16, №2. С. 9–16. DOI: 10.20310/1810-231X-2017-16-2-9-16
3. Позднякова М. Е., Брюно В. В. Девиантное поведение населения как отражение дезадаптационных процессов в российском обществе (по материалам государственной статистики) // Вестник института социологии. 2023. Т. 14, №4. С. 306–330. DOI: 10.19181/vis.2023.14.4.17
4. Мичкова Н. С., Ошемкова С. А. Экзистенциальные картины мира представителей поколения «X» и поколения «Миллениум»: особенности переживания бессмысленности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. №2. С. 60–78. DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-60-78
5. Ермолова Е. О., Гришук Л. Н. Теоретические аспекты изучения личностных особенностей в зависимости от профессиональной направленности студентов колледжа // Проблемы идентичности в реалиях современного мира: междисциплинарный подход. СПб., 2024. С. 162–164.
6. Чеснокова О. Б., Чурбанова С. М., Молчанов С. В. Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте как структурный компонент будущего профессионализма: социокогнитивные и креативные факторы // Культурно-историческая психология. 2019. № 15 (4). С. 109–118. DOI: 10.17759/chp.2019150411
7. Savickas M. L., Porfeli E. J. The Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries // Journal of Vocational Behavior. Vol. 80 (3). P. 661–673. DOI: 10.1016/j.jvb.2012.01.011

8. Super D. E. Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling // *The Personnel and Guidance Journal*. 1990. № 61 (9). P. 555–562.
9. Листвин А. А., Гарт М. А. Трансформация среднего профессионального образования в условиях технологических изменений // *Профессиональное образование в современном мире*. 2023. № 13 (4). С. 696–705. DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-11
10. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
11. Bonaguidi F., Michelassi C., Trivella M., Pruneti C., Cesana G., L'Abbate A. Cattell's 16 PF and PSY inventory: Relationship between personality traits and behavioral responses patients with acute myocardial infarction // *Psychological reports*. 1996. № 78. P. 691–702. DOI: 10.2466/pr0.1996.78.2.691
12. Ермолова Е. О., Тютюникова Н. В. «Психопатология» повседневной жизни: к вопросу о нарциссизме и классификации нарциссических черт личности // *Профессиональное образование в современном мире*. 2021. Т. 11, №2. С. 231–242.
13. Кашина Е. С. «Хикикомори»: специфика феномена отчуждения от общества в Японии и России // *Научно-практический электронный журнал Аллея Науки*. 2021. №6 (57). С. 398–403.
14. Соколова Е. Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен // *Вопросы психологии*. 2009. №1. С. 67–80.
15. Фадеева М. С. Особенности поведения человека нарциссического типа личности // *Молодой ученый*. 2024. №2 (501). С. 426–429.
16. Нестерова А. А., Кичман Д. Н. Личностные особенности лиц, находящихся в состоянии острой социальной самоизоляции (хикикомори) // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*. 2022. №2. С. 117–134. DOI: 10.18384/2310-7235-2022-2-117-134.
17. Bowker M. Hikikomori as Disfigured Desire: Indulgence, Mystification, and Victimization in the Phenomenon of Extreme Social Isolation in Japan // *Journal of Psycho-Social Studies*. 2016. Vol. 9, no 1. P. 20–52.
18. Xi Chen. Hikikomori and the Phenomenology of Radical Social Withdrawal // *Existenz*. 2019. Vol. 14, no 2. P. 10–16.
19. Шамшикова О. А., Клепикова Н. М. Опросник «Нарциссические черты личности» // *Психологический журнал*. 2010. Т. 31, №2. С. 114–128.
20. Лякина Я. С., Фёдоров А. А., Тео А. Р. Валидизация и опыт применения русскоязычной версии опросника хикикомори (HQ-25) // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2023. Т. 20, №2. С. 257–281. DOI: 10.17323/1813-8918-2023-2-257-281

REFERENCES

1. Klimov E. A. *How to choose a profession*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2010, 302 p. (In Russ.).
2. Nechaev M. P., Frolova S. L. Modern understanding of the problems of vocational guidance for students. *Psychological and pedagogical journal Gaudeamus*, 2017, vol. 16, no. 2, pp. 9–16. DOI: 10.20310/1810-231X-2017-16-2-9-16. (In Russ.).
3. Pozdnyakova M. E., Bruno V. V. Deviant behavior of the population as a reflection of maladaptation processes in Russian society (based on state statistics). *Bulletin of the Institute of Sociology*, 2023, no. 4, vol. 14, pp. 306–330. DOI: 10.19181/vis.2023.14.4.17. (In Russ.).
4. Michkova N. S., Oshemkova S. A. Existential worldviews of the representatives of the «X» generation and the «Millennium» generation: the peculiarities of experiencing meaninglessness. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences*, 2021, no. 2, pp. 60–78. DOI: 10.18384/2310-7235-2021-2-60-78. (In Russ.).
5. Ermolova E. O., Grischuk L. N. Theoretical aspects of studying personality traits depending on the professional orientation of college students. *Problems of identity in the realities of the modern world: an interdisciplinary approach*. St. Petersburg, 2024, pp. 162–164. (In Russ.).
6. Chesnokova O. B., Churbanova S. M., Molchanov S. V. Professional self-determination in adolescence as a structural component of future professionalism: sociocognitive and creative factors. *Cultural and historical psychology*, 2019, no. 15 (4), pp. 109–118. DOI: 10.17759/chp.2019150411. (In Russ.).
7. Savickas M. L., Porfeli E. J. The Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 80 (3), pp. 661–673. DOI: 10.1016/j.jvb.2012.01.011
8. Super D. E. Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 1990, no. 61 (9), pp. 555–562.
9. Listvin A. A., Gart M. A. Transformation of secondary vocational education in the context of technological changes. *Professional education in the modern world*, 2023, no. 13 (4), pp. 696–705. DOI: 10.20913/2618-7515-2023-4-11 (In Russ.).
10. Bozhovich L. I. *Personality and its formation in childhood*. St. Petersburg: Peter Publ., 2008, 400 p. (In Russ.).

11. Bonaguidi F., Michelassi C., Trivella M., Pruneti C., Cesana G., L'Abbate A. Cattell's 16 PF and PSY inventory: Relationship between personality traits and behavioral responses in patients with acute myocardial infarction. *Psychological reports*, 1996, no. 78, pp. 691–702. DOI: 10.2466/pr0.199678.2.691.10
12. Ermolova E. O., Tyutyunikova N. V. «Psychopathology» of everyday life: on the issue of narcissism and the classification of narcissistic personality traits. *Professional education in the modern world*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 231–242. (In Russ.).
13. Kashina E. S. «Hikikomori»: the specifics of the phenomenon of alienation from society in Japan and Russia. *Scientific and practical electronic journal Alley of Science*, 2021, no. 6 (57), pp. 398–403. (In Russ.).
14. Sokolova E. T. Narcissism as a clinical and sociocultural phenomenon. *Questions of psychology*, 2009, no. 1, pp. 67–80. (In Russ.).
15. Fadeeva M. S. Features of human behavior of narcissistic personality type. *Young scientist*, 2024, no. 2 (501), pp. 426–429. (In Russ.).
16. Nesterova A. A., Kichman D. N. Personal characteristics of persons in a state of acute social self-isolation (hikikomori). *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences*, 2022, no. 2, pp. 117–134. DOI: 10.18384/2310-7235-2022-2-117-134 (In Russ.).
17. Bowker M. Hikikomori as Disfigured Desire: Indulgence, Mystification, and Victimization in the Phenomenon of Extreme Social Isolation in Japan. *Journal of Psychosocial Studies*, 2016, vol. 9, no 1, pp. 20–52.
18. Xi Chen. Hikikomori and the Phenomenology of Radical Social Withdrawal. *Existenz*, 2019, vol. 14, no 2, pp. 10–16.
19. Shamshikova O. A., Klepikova N. M. Questionnaire «Narcissistic personality traits». *Psychological journal*, 2010, vol. 31, no. 2, pp. 114–128. (In Russ.).
20. Lyakina Ya. S., Fedorov A. A., Teo A. R. Validation and experience of using the Russian-language version of the hikikomori questionnaire (HQ-25). *Psychology. Journal of the higher school of economics*, 2023, vol. 20, no. 2, pp. 257–281. DOI: 10.17323/1813-8918-2023-2-257-281 (In Russ.).

Информация об авторах

Ермолова Екатерина Олеговна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630 126, г. Новосибирск, Вилуйская, 28, e-mail: shamka05@mail.ru). ORCID: 0000-0002-1636-1527

Гришук Людмила Николаевна – консультант отдела отраслевого планирования и бухгалтерского учета, Министерство здравоохранения Новосибирской области (Российская Федерация, 630 007, г. Новосибирск, ул. Красный проспект, 18, e-mail: griluda@rambler.ru).

Статья поступила в редакцию 19.06.2025

После доработки 09.10.2025

Принята к публикации 10.10.2025

Information about the authors

Ekaterina O. Ermolova – candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the department of general psychology and history of psychology, faculty of psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuiskaya str., Novosibirsk, 630 126, Russian Federation, e-mail: shamka05@mail.ru). <https://orcid.org/0000-0002-1636-1527>.

Lyudmila N. Grischuk – consultant of the department of industry planning and accounting, ministry of health of the Novosibirsk Region (18 Krasny ave., Novosibirsk, 630 007, Russian Federation, e-mail: griluda@rambler.ru).

The paper was submitted 19.06.2025

Received after reworking 09.10.2025

Accepted for publication 10.10.2025

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ДИСКУССИОННОЙ ПЛОЩАДКИ MATERIALS FOR DISCUSSION

В этом номере на дискуссионную площадку представляем работу сотрудников Новосибирского государственного университета экономики и управления и Новосибирского государственного аграрного университета «Русский язык как символ России и ключ к ее национальной безопасности (исследование точки зрения студентов первого курса)» Л. С. Захидовой, Б. В. Федотова, статью «Персонализированное обучение в системе дополнительного образования на основе сетевых информационных блоков» А. Н. Дахина, Н. Е. Горбачёвой и Н. В. Гуляевской, статью преподавателя Калининградского государственного колледжа сервиса и туризма М. Ю. Силантьевой «Самоопределение преподавателя в контексте интеграции искусственного интеллекта в образование», статью аспиранта Новосибирского государственного аграрного университета Н. В. Чернобровенко «Цифровая образовательная среда как фактор гуманитарного развития личности».

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-16

УДК 378

Оригинальная научная статья

Русский язык как символ России и ключ к ее национальной безопасности (исследование точки зрения студентов первого курса)

Л. С. Захидова

Новосибирский государственный университет экономики и управления

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: l.s.zahidova@edu.nsuem.ru

ORCID: 0009-0004-0160-7936

Б. В. Федотов

Новосибирский государственный аграрный университет,

Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: fedotovboris@gmail.com

ORCID: 0009-0004-0160-7936

Аннотация. Статья посвящена исследованию взгляда студентов первого курса разных вузов Новосибирска на русский язык и его значение в воспитании и образовании молодого поколения будущих граждан России. Русский язык рассматривается как величайшая ценность и одна из составляющих национального достояния страны. Анализируется ситуация в современном мире с позиции духовных ценностей и национального менталитета, неразрывно связанная с главным символом государства – русским языком, представляющим собой ключ к национальной безопасности страны и требующим всесторонней защиты и сохранения со стороны всех структур общества. Особое место в этом процессе занимает молодое поколение, взгляд которого в этой связи представляет большой интерес. Проведенное авторами статьи исследование показало, над какими вопросами необходимо работать, на что обратить особое внимание в деле воспитания и образования студентов.

Ключевые слова: русский язык, главные символы страны, национальная безопасность, русскоязычное население, засорение языка, защита языка

Для цитирования: Захидова Л. С., Федотов Б. В. Русский язык как символ России и ключ к ее национальной безопасности (исследование точки зрения студентов первого курса) // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №4. С. 758–763. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-16>

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-16

Full Article

Russian language as a symbol of Russia and the key to its national security (A study of the point of view of first-year students)

Zakhidova, L. S.

*Novosibirsk State University of Economics and Management
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: l.s.zahidova@edu.nsuem.ru*

Fedotov, B. V.

*Novosibirsk State Agrarian University,
Siberian State University of Telecommunications and Informatics
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: fedotovboris@gmail.com*

Введение. Современный мир наполнен множеством противоречий. В нем, как это и всегда было в истории, идет ожесточенная борьба за утверждение позиций цивилизаций, государств, стран и народов с точки зрения доминирования и упрочения стабильности в различных сферах, включая культуру, духовные ценности и национальный менталитет. Одним из главных символов государства всегда был и остается национальный язык.

В истории всех народов он всегда имел особое значение. Язык не только выступал как средство общения и взаимодействия по широкому кругу вопросов, но и позиционировал себя как часть культуры того или иного народа, претерпевая порой глубокие изменения и деформацию в связи с общественным прогрессом. Это движение языка и языковой культуры далеко не всегда было позитивным. Оно порой сопровождалось движением вспять, отступлением от его корневой основы, лексических, фонетических и грамматических норм, стиля и особенностей речи и культуры письма. Такие явления и процессы были связаны с освоением территорий, которые в свою очередь рассматривались либо с точки зрения сохранения традиционных элементов хозяйственной деятельности со стороны коренных жителей, либо как средство для обогащения путем захвата жизненно важных ресурсов со стороны пришельцев. На это обращает внимание А.Г. Дугин в книге «Война континентов» [1].

Процесс освобождения от колониальной зависимости, который особенно бурно происходил в XX в., формально привел к достижению целей этих революций и переходу власти в руки народов этих стран, их политических лидеров и национальных элит. Однако вчерашние колонизаторы очень не хотели покидать эти территории с их кормовой базой. Они различными способами стремились сохранить в этих странах свое влия-

ние и позиции иными способами прежде всего для эксплуатации местных ресурсов. Этому обстоятельству при множестве других способствовал язык колонизаторов, который они принесли с собой еще несколько столетий тому назад и который эти народы были вынуждены осваивать. Поэтому с наступлением XXI в. наряду с существенным изменением политического ландшафта мира и появлением на карте новых государств язык бывших метрополий не мог исчезнуть. Он и сегодня наряду с языком (языками и диалектами) этих народов занимает свою нишу, выступая средством общения и управления со стороны местных органов власти, поэтому зачастую имеет статус государственного языка, что закрепляется соответствующими нормативными актами, включая конституции этих стран. Например, А.В. Кравченко отмечает, что без ключевого понятия «язык» не может обойтись ни одна попытка постичь сущность человеческой жизни [2].

Путь России по освоению огромных территорий и превращение ее в государство-цивилизацию насчитывает несколько столетий. На этом пути велика роль православия – духовной основы функционирования Русского государства, начиная от Византии, восточной ветви Римской империи, просуществовавшей около тысячелетия. В течение нескольких столетий объективно шел процесс передачи восточным славянам, прежде всего русским, культурных ценностей в виде религиозных текстов, письма, обрядов и ритуалов князей и представителей церкви. Несмотря на опустошительное монголо-татарское нашествие, до наших дней дошли некоторые реликвии отдаленной эпохи с ее памятниками русского языка и русской письменности. Так, И. Ильин во многих публикациях отмечал великое духовное значение русского языка [3].

Русский язык пережил и переживает определенные испытания со времени великого

А. С. Пушкина – создателя современного русского литературного языка – и до нашего времени, активно впускающего в наш «великий и могучий» заимствования из разных языков, а в последние годы – компьютерную лексику, опирающуюся на английский язык. Все чаще встает вопрос о необходимости сохранения и защиты русского языка, являющегося символом России и ключом к ее национальной безопасности [4].

Постановка задачи. Со стороны не только отечественных лингвистов, но и активных участников общественной жизни обозначились определенные позиции на предмет освоения и восприятия русского языка [5; 6]. Эти позиции не могут обойти вниманием тенденции современной геополитики и обоснования на этой основе места и роли русского языка среди народов, проживающих в России. Специалисты в области языка также не могут обойти вниманием сферу международных отношений. Например, сенатор Алексей Пушков писал в своем твиттере, что про некоторые заимствованные слова можно снять фильм ужасов, поскольку они калечат русский язык. Анна Занадворова – кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Института русского языка РАН отметила, что «...надо идти за языком. Не стоит как-то пытаться упорядочить этот процесс. Естественным образом некоторые заимствования, которые сейчас используются, уйдут и отомрут, а другие приживутся и останутся. В этом не надо видеть большую проблему. Во многом здесь дело вкуса. Чем человек образованней, тем заимствования его больше раздражают, потому что его словарный запас больше, и он понимает, что тут можно было обойтись синонимом. А люди менее в этом смысле просвещённые, встречаясь с новым явлением, начинают его использовать и позже его подхватывают широкие массы. Кстати, нередко в этой роли выступают журналисты. Я думаю, история сама всё расставит на свои места» [7]. Таким образом, одни лингвисты и общественные деятели считают, что появление в русской речи иностранных слов (и прежде всего английских) не представляет какой-либо угрозы для России. Заимствования были всегда, а иностранные слова претерпят некоторые изменения и адекватно впишутся в речь наших соотечественников. Известно, что великие писатели в первой половине XIX в. включали в речь слова из других иностранных языков, в частности из французского языка, часто общаясь на том или ином языке.

Группа других ученых и общественных деятелей не может себе представить наличие гражданской, патриотической позиции без защиты русского языка. Отсюда большое количество научных публикаций, где язык занимает особую нишу в контексте национальной безопасности России.

Например, А. М. Кушнир, не только рассматривает русский язык с точки зрения национальной безопасности, но и отмечает его роль в обеспечении единства и идентичности нации [8]. Авторы ряда научных публикаций приводят примеры негативного влияния на русский язык иностранных слов с последующим их закреплением в русской речи, что приводит к вытеснению русских слов, имеющих тот же смысл. Задача данного исследования заключается в том, чтобы прийти к обобщающим выводам на предмет реальной ситуации с использованием русского языка и адекватной оценки возникающих угроз его деформации. Аудиторией для исследования стали студенты-первокурсники. В скором времени именно они станут самой активной частью нашего общества. От их отношения к родному языку будет зависеть дальнейшее развитие страны, ее национальная безопасность, а также укрепление позиции русского языка как символа России [9; 10].

Методика и методология исследования. Цель и задачи обусловили использование комплексных методов исследования: анализ специальной литературы, метод прямого наблюдения, анализ словарных дефиниций, количественно-статистический, дистрибутивный, психолингвистический, лингвистического комментирования. Объектом исследования является одна из самых важных на сегодняшний день тем – тема «Русский язык как символ России и основа ее национальной безопасности» [11]. Опрос проводился среди студентов первого курса трех новосибирских университетов: Новосибирского государственного университета экономики и управления (НГУЭиУ), Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики (СибГУТИ) и Новосибирского государственного аграрного университета (НГАУ). В качестве основного инструментария исследования стал письменный анонимный опрос 210 студентов разных направлений обучения. В ходе опроса (анкетирования) указанные респонденты ответили на девять вопросов. Предметом исследования являются 210 анкет, собранных в результате опроса первокурсников трех новосибирских вузов разных направлений обучения.

Результаты. На основании анализа анкет получены следующие результаты. На первое место русский язык среди наиболее важных учебных дисциплин школьной программы поставили 160 опрошиваемых. Последовательно по значимости на втором месте – обществознание – 50 человек. Будущих студентов в школе отличала социальная направленность, интерес к законам, по которым живет страна. Необходимо отметить внимание к русскому языку, отражающему в целом патриотический настрой опрошиваемых.

Отражением интереса к родному языку всегда было чтение: большая часть респондентов заявила, что они читали или читают книги, однако десять из них сумели вспомнить названия не менее пяти произведений, их авторов и основных героев. Остальные информанты называли либо автора, либо кого-то из персонажей книги.

На вопрос: «Каково Ваше отношение к запрету или ограничению русского языка в некоторых странах, где проживает русскоязычное население?» 180 испытуемых ответили: «России нельзя с этим мириться; следует принимать все возможные меры международной юрисдикции по снятию таких ограничений». 20 респондентов считают, что принятие мер по ограничению русского языка является внутренним делом властей этих стран, а 10 респондентов не имели точки зрения на сей счет.

Сегодня идет острая дискуссия в обществе по проблеме миграционной политики, которая объективно отражает широкий комплекс вопросов нравственно-этического, культурного и правового характера. В принимаемых законодательными и исполнительными органами власти нормативно-правовых актах знание русского языка для мигрантов относится к числу наиболее важных. Это знание со стороны прибывших для проживания в Россию показывает их отношение к российской культуре, ценностям общества и степень лояльности к законам нашей страны. Вот один из вопросов подобного рода: «Одним из пунктов миграционной политики в России является требование знать русский язык, что закреплено законодательно. Как Вы к этому относитесь?» 200 респондентов, то есть подавляющее большинство поддерживает такое решение. Лишь 10 респондентов заявили, что они затрудняются с ответом.

В анкете был вопрос, вокруг которого не утихают споры лингвистов и общественных деятелей: «Вы замечаете в разговорной речи наличие большого количества иностранных слов, особенно английских и как Вы к этому относитесь?» [12–15]. Интересно, что студенты ответили, что относятся к этому отрицательно, так как мы отказываемся от русских слов и нашу речь все более заполняют иностранные слова – 190 человек. Только 10 человек ответили: «Не стоит по этому поводу волноваться, так как это естественный процесс, характерный для нашей многовековой истории» и 10 – «Трудно об этом судить; пусть разбираются специалисты».

Среди самых распространенных языков в мире 180 студентов назвали русский язык.

На вопрос: «Каково значение русского языка для народов нашей страны?» все ответили: «Это язык международного общения» и «Очень важное».

Вопрос: «Допустимо ли употребление сленга и нецензурных выражений в эфире на ра-

дио и телеканалах со стороны участников этих программ?» вызвал разделение аудитории опрашиваемых: 80 опрашиваемых ответили: «Недопустимо»; 30 – «Возможно, так как все зависит от направленности и содержания этих программ».

«Нужно ли обеспечивать продвижение русского языка за рубежом для желающих его изучать? – ни у одного опрашиваемого не вызвало сомнений. Ответ был один: «Да».

Выводы. Итак, исследование показало, что вечерние школьники, нынешние студенты ставят изучение русского языка на первое место наряду с изучением обществознания. Это представляется очень важным: два предмета, которые формируют гражданскую позицию человека [16–18].

К сожалению, чтение современной и классической литературы у опрашиваемых носит достаточно поверхностный характер, поскольку очень мал процент тех, кто может назвать имена авторов и героев произведений.

По мнению студентов, следует принимать все возможные меры международной юрисдикции по снятию ограничений изучения русского языка в странах с русскоязычным населением. России нельзя с этим мириться. Изучение русского языка воспринимается студентами как защита самого главного символа России и ключ к ее национальной безопасности [19].

Интересно, что у студентов почти не было разногласий по поводу вопроса, дискутируемого до сих пор на высоком уровне: «Вы замечаете в разговорной речи наличие большого количества иностранных слов, особенно английских и как Вы к этому относитесь?» 190 человек ответили, что относятся к этому отрицательно. Среди самых распространенных языков в мире 180 студентов назвали русский язык.

Все респонденты признают значение русского языка как языка международного общения для народов нашей страны.

Несмотря на то что в живом общении на улицах города студенты употребляют сленг и нецензурные выражения, к великому сожалению, однако они почти единодушно признали, что подобные вещи недопустимы в эфире на радио и телеканалах со стороны участников этих программ. Следует отметить, что 30 человек нашли это возможным, так как все зависит от направленности и содержания этих программ.

И самый важный вывод: студенты считают, что необходимо обеспечивать продвижение русского языка за рубежом для желающих его изучать. Это будет способствовать укреплению связей между народами, а главное – поддерживать уважение и даже любовь к России, поскольку язык играет в этом огромную роль.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дугин А. Г. Война континентов (современный мир в геополитической системе координат). Москва: Академический проект, 2014. 288 с.
2. Кравченко А. В. От языкового мифа к биологической реальности: переосмысляя познавательные установки языкознания. Москва: Рукописные памятники Древней Руси, 2013. 388 с.
3. Ильин И. А. Собрание сочинений в 10 т. Т. 2. Кн. 1. Москва: Русская книга, 1993. 436 с.
4. Геллнер Э. Нации и национализм / пер с англ. Москва: Прогресс, 1991. 320 с.
5. Диалог культур в условиях глобализации: XI Международные Лихачёвские научные чтения 11–13 мая 2011. Т. 1. Санкт-Петербург, 2011. 592 с.
6. Диалог культур: ценности, смыслы, коммуникация. XIII международные Лихачёвские научные чтения 16–17 мая 2013. СПб, 2013. 712 с.
7. Лингвист ответила Пушкину. URL: <https://www.mk.ru/social2019/08/07lingvist-otvetila-pushkovu> (дата обращения: 22.06.2016).
8. Кушнир А. М. Русский язык и безопасность. URL: http://www.psj.ru/saver_national/detail.php?ID=13274 (дата обращения: 12.05.2016).
9. Миронова Т. Русский язык и национальная безопасность // Молодая гвардия. 2003. № 5–6. С. 3–9.
10. Новиков В. К. Информационное оружие – оружие современных и будущих войн. Москва: Горячая линия – Телеком, 2011. 264 с.
11. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента РФ от 31 дек. 2015. № 683. URL: base.garant.ru/71296054=friends (дата обращения: 22.06.2016).
12. Проблемы языка в глобальном мире: монография / под ред. Е. В. Ганиной, А. Н. Чумакова. Москва: Проспект, 2016. 208 с.
13. Сидоренко Л. П., Гаврилова Н. Г. Необходимость «экологии языка» как естественное следствие развития российского общества // Вестник Чувашского университета. 2013. № 4. С. 105–110.
14. Штыров В. А. Отечество и отчество // ЛГ. 2013. № 42.
15. Химик В. В. Национальная идея и русский язык // Политическая лингвистика. 2008. Вып. 3 (26). С. 9–16.
16. Лаппо М. А. Самоидентификация: семантика, прагматика, языковые ресурсы: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. 180 с.
17. Юревич А. В. Базовые компоненты национального менталитета // Вестник РАН. 2013. Т. 83, № 12. С. 1083–1091.
18. Юсупов Р. М. Наука и национальная безопасность. Санкт-Петербург: Наука, 2006. 294 с.
19. Турбовской Я. С. Русский язык: между неприязнью и любовью. Москва: НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт», 2010. 250 с.

REFERENCES

1. Dugin A. G. *The War of the continents (the modern world in the geopolitical coordinate system)*. Moscow, Academic Project Publ., 2014, 288 p. (In Russ.)
2. Kravchenko A. V. *From linguistic myth to biological reality: rethinking the cognitive attitudes of linguistics*. Moscow, Handwritten monuments of Ancient Russia, 2013, 388 p. (In Russ.)
3. Ilyin I. A. *Collected works in 10 volumes*. Vol. 2. Book 1. Moscow, Russian Book Publ., 1993, 436 p. (In Russ.)
4. Gellner E. *Nations and nationalism*. Translated from English. Moscow: Progress, 1991. 320 p. (In Russ.)
5. Dialogue of cultures in the context of globalization. *XI International Lichachevsky scientific readings* on May 11–13, 2011, vol. 1. St. Petersburg, 2011, 592 p. (In Russ.)
6. Dialogue of cultures: values, meanings, communication. *XIII International Lichachevsky scientific readings* on May 16–17, 2013. St. Petersburg, 2013, 712 p. (In Russ.)
7. *The linguist replied to Pushkov*. URL: <https://www.mk.ru/social2019/08/07lingvist-otvetila-pushkovu> (accessed 05.12.2016). (In Russ.)
8. Kushnir A. M. *Russian language and security*. URL: http://www.psj.ru/saver_national/detail.php?ID=13274 (accessed 05.12.2016). (In Russ.)
9. Mironova T. The Russian language and national security. *The Young Guard*, 2003, no. 5–6, pp. 3–9. (In Russ.)
10. Novikov V. K. *Information weapons – weapons of modern and future wars*. Moscow, Hotline-Telecom Publ., 2011, 264 p. (In Russ.)
11. *On the National Security Strategy of the Russian Federation*: Decree of the President of the Russian Federation dated December 31. 2015. No. 683. URL: base.garant.ru/71296054=friends (accessed 06.22.2016). (In Russ.)
12. *Problems of language in the global world: a monograph*. Edited by E. V. Ganina, A. N. Chumakov. Moscow, Prospekt Publ., 2016, 208 p. (In Russ.)
13. Sidorenko L. P., Gavrilova N. G. The need for «language ecology» as a natural consequence of the development of Russian society. *Bulletin of the Chuvash University*, 2013, no. 4, pp. 105–110. (In Russ.)

14. Shtyrov V.A. Fatherland and patronymic. *LG*, 2013, no. 42. (In Russ.)
15. Khimik V.V. National idea and the Russian language. *Political linguistics*, 2008, vol. Z (26), pp. 9–16. (In Russ.)
16. Lappo M.A. *Self-identification: semantics, pragmatics, language resources*: a monograph. Novosibirsk, NSPU Publishing House, 2013, 180 p. (In Russ.)
17. Yurevich A.V. Basic components of the national mentality. *Bulletin of the Russian Academy of Sciences*, 2013, vol. 83, no. 12, pp. 1083–1091. (In Russ.)
18. Yusupov R.M. Science and national security. St. Petersburg, Nauka Publ., 2006, 294 p. (In Russ.)
19. Turbovskaya Ya.S. Russian language: between hostility and love. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute, 2010, 250 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Захидова Лариса Сергеевна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и гуманитарных наук, Новосибирский государственный университет экономики и управления (Российская Федерация, 630 099, г. Новосибирск, ул. Каменская, 56, ls22z@yandex.ru). ORCID: 0009-0004-0160-7936

Федотов Борис Васильевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры технологий обучения, педагогики и психологии Инженерного института, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630 039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 147); доцент кафедры социально-коммуникативных технологий, Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики (Российская Федерация, 630 102, г. Новосибирск, ул. Кирова, 86, fedotovboris@gmail.com).

Information about the authors

Larisa S. Zakhidova – candidate of philological sciences, associate professor at the philosophy and humanities department, Novosibirsk State University of Economics and Management (56 Kamenskaya str., Novosibirsk, 630 099, Russian Federation, l.s.zahidova@edu.nsuem.ru). ORCID: 0009-0004-0160-7936

Boris V. Fedotov – candidate of historical sciences, associate professor at the department of education technologies, pedagogics and psychology of the Engineering Institute, Novosibirsk State Agrarian University (147 Nikitina str., 630 039, Novosibirsk, Russian Federation); associate Professor at the Department of Social and Communication Technologies of Siberian State University of Telecommunications and Informatics (86 Kirova str., 630 102, Novosibirsk, Russian Federation, fedotovboris@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 19.03.2025

После доработки 15.11.2025

Принята к публикации 17.12.2025

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-17

Персонализированное обучение в системе дополнительного образования на основе сетевых информационных блоков

А. Н. Дахин

Новосибирский государственный аграрный университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: dakhin@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6229-3169>

Н. Е. Горбачёва

Новосибирский государственный аграрный университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: nata-gor15@yandex.ru

Н. В. Гуляевская

Новосибирский государственный медицинский университет

Новосибирск, Российская Федерация

e-mail: navg@list.ru

Аннотация. *Введение.* В статье рассматривается персонализированное обучение в системе дополнительного образования с использованием сетевых информационных блоков. Представлена инновационная модель, включающая цифровую образовательную платформу, систему формирования индивидуальных образовательных траекторий, адаптивную систему оценки и поддержку преподавателей. Рассмотрены принципы организации персонализированного обучения, методы адаптации учебного контента и примеры успешных практик российских вузов. Современное образование переживает цифровую трансформацию, что требует новых подходов к обучению. Персонализированное обучение позволяет учитывать индивидуальные особенности, потребности и интересы студентов, особенно в дополнительном образовании, где традиционно преобладают гибкость и вариативность образовательных программ. *Постановка задачи.* Исследование направлено на разработку инновационной модели персонализированного обучения для системы дополнительного образования вузов технического и естественно-научного профилей. Особое внимание уделяется интеграции сетевых информационных блоков, обеспечивающих адаптивность и гибкость образовательного процесса. Рост цифровых технологий и изменяющиеся требования рынка труда требуют модернизации образовательных процессов. Персонализированное обучение, основанное на сетевых информационных блоках, позволяет формировать индивидуальные образовательные траектории, повышая мотивацию студентов и улучшая образовательные результаты. *Методика и методология исследования.* Использованы методы анализа научной литературы, сравнительный анализ образовательных практик, моделирование образовательного процесса. Рассмотрены ключевые принципы персонализированного обучения: вариативность, активное участие студентов, адаптивность контента, непрерывный мониторинг и использование цифровых технологий. *Результаты.* Представлена модель персонализированного обучения, включающая: 1) цифровую образовательную платформу, объединяющую инструменты управления обучением; 2) сетевые информационные блоки как модульные единицы образовательного контента; 3) систему формирования индивидуальных образовательных траекторий; 4) адаптивную систему оценки и мониторинга прогресса; 5) поддержку преподавателей в создании и управлении образовательным контентом. Приведены примеры внедрения персонализированного обучения в российских вузах (Томский государственный университет, МГТУ им. Баумана, Уральский федеральный университет). *Выводы.* Реализация персонализированного обучения требует комплексного организационно-методического обеспечения, включая нормативные документы, методические материалы, техническую поддержку и подготовку преподавателей. Внедрение сетевых информационных блоков и адаптивных образовательных технологий повышает качество обучения и его соответствие современным требованиям.

Ключевые слова: персонализированное обучение, сетевые информационные блоки, цифровая образовательная среда, индивидуальные образовательные траектории, адаптивное обучение, искусственный интеллект в образовании

Для цитирования: Дахин А. Н., Горбачёва Н. Е., Гуляевская Н. В. Персонализированное обучение в системе дополнительного образования на основе сетевых информационных блоков // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №4. С. 764–772. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-17>

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-17

Personalized learning in the system of additional education based on network information blocks

Dakhin, A. N.

Novosibirsk State Agrarian University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: dakhin@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6229-3169>

Gorbacheva, N. E.

Novosibirsk State Agrarian University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: nata-gor15@yandex.ru

Gulyaevskaya, N. V.

Novosibirsk State Medical University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: navg@list.ru

Abstract. *Introduction.* The article examines personalized learning in the system of additional education using network information blocks. An innovative model is presented, including a digital educational platform, a system for developing individual learning trajectories, an adaptive assessment system, and teacher support. The principles of organizing personalized learning, methods of adapting educational content, and examples of successful practices in Russian universities are considered. Modern education is undergoing digital transformation, which requires new approaches to learning. Personalized learning allows for consideration of students' individual characteristics, needs, and interests, especially in additional education, where flexibility and variability of educational programs traditionally prevail. *Purpose setting.* The research aims to develop an innovative model of personalized learning for the system of additional education in technical and natural sciences universities. Special attention is given to the integration of network information blocks that ensure the adaptability and flexibility of the educational process. The growth of digital technologies and changing labor market demands necessitate the modernization of educational processes. Personalized learning, based on network information blocks, enables the creation of individual learning trajectories, increasing student motivation and improving educational results. *Methodology and methods of the study.* The study employs methods of scientific literature analysis, comparative analysis of educational practices, and academic process modeling. The key principles of personalized learning are examined, including variability, active student participation, content adaptability, continuous monitoring, and the use of digital technologies. *Results.* A personalized learning model is presented, comprising: 1) A digital educational platform integrating learning management tools; 2) Network information blocks as modular units of educational content; 3) A system for developing individual learning trajectories; 4) An adaptive assessment and progress monitoring system; 5) Teacher support in creating and managing educational content. Examples of personalized learning implementation in Russian universities (Tomsk State University, Bauman Moscow State Technical University, Ural Federal University) are provided. *Conclusion.* The fulfillment of personalized learning requires comprehensive organizational and methodological support, including regulatory documents, methodological materials, technical support, and teacher training. The introduction of network information blocks and adaptive educational technologies enhances learning quality and ensures its compliance with modern requirements.

Keywords: personalized learning, network information blocks, digital educational environment, individual learning trajectories, adaptive learning, artificial intelligence in education

Citation: Dakhin, A. N., Gorbacheva, N. E., Gulyaevskaya, N. V. [Personalized learning in the system of additional education based on network information blocks]. *Professional education in the modern world*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 764–772. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-17>

Введение. В современном образовательном пространстве наблюдается интенсивная трансформация подходов к организации обучения, обусловленная как цифровизацией всех сфер жизни, так и изменением запросов общества к качеству

подготовки обучающихся. Особую актуальность приобретает персонализированное обучение, которое позволяет учитывать индивидуальные особенности, потребности и интересы каждого обучающегося, о чем сообщают в своих исследо-

ваниях Э.В. Барбашина, С.В. Марчук, М.Б. Ненашев и др. [1–3]. Эта тенденция особенно заметна в системе дополнительного образования, где гибкость и вариативность образовательных программ традиционно создают благоприятные условия для индивидуализации образовательного процесса.

Персонализированное обучение в контексте дополнительного образования представляет собой педагогическую стратегию, направленную на создание оптимальных условий для реализации потенциала каждого обучающегося через формирование индивидуальных образовательных траекторий и адаптацию содержания, методов и темпа обучения к персональным особенностям и потребностям обучающихся, как считают В.В. Сериков, А.А. Вербицкий и др. [4; 5]. Успешная реализация этих идей создает предпосылки для повышения мотивации обучающихся, развития их самостоятельности и ответственности за результаты собственного обучения, что установлено в работах М.Б. Ненашева, А.Н. Дахина, В.Д. Шадрикова, В.А. Ясвина [6; 7].

Одним из перспективных направлений реализации персонализированного обучения является использование сетевых информационных блоков – структурированных единиц образовательного контента, объединенных в гибкую сетевую структуру и функционирующих в цифровой образовательной среде. Такие блоки позволяют конструировать вариативные образовательные маршруты, адаптировать содержание и темп обучения к индивидуальным особенностям обучающихся, а также обеспечивать гибкость и модульность образовательного процесса.

Сетевые информационные блоки представляют собой интерактивные учебные элементы, которые могут включать в себя разнообразный контент: текстовые материалы, видеолекции, практические задания, тесты, интерактивные модели, виртуальные лаборатории и другие компоненты, объединенные общей тематикой и педагогическими целями. Ключевой особенностью сетевых информационных блоков является их способность к интеграции в различные образовательные программы и адаптации к индивидуальным потребностям обучающихся благодаря возможности построения многовариантных связей между блоками.

Несмотря на значительный потенциал использования сетевых информационных блоков в персонализации обучения, в педагогической практике и научных исследованиях отмечается ряд проблем, требующих решения. Среди них можно выделить недостаточную методологическую разработанность принципов построения сетевых информационных блоков, отсутствие эффектив-

ных алгоритмов формирования индивидуальных образовательных траекторий на их основе, а также необходимость подготовки педагогических кадров к работе в условиях персонализированного обучения.

Итак, цифровая трансформация высшего образования требует новых подходов к организации учебного процесса. Персонализированное обучение становится особенно актуальным для технических вузов России, стремящихся подготовить специалистов, способных адаптироваться к быстро меняющимся технологиям и требованиям рынка труда.

Сетевые информационные блоки – структурированные единицы учебного контента, объединенные сетевыми технологиями – позволяют создать гибкую образовательную среду, адаптирующуюся к индивидуальным потребностям обучающихся. Такие блоки включают учебные материалы, задания, методические рекомендации и инструменты оценки, организованные в логические модули.

Постановка задачи. Наше исследование направлено на разработку инновационной модели персонализированного обучения для системы дополнительного образования образовательных организаций высшего образования технического, естественно-научного, специального профилей, таких как аграрный университет или медицинская академия, с использованием сетевых информационных блоков. Мы стремились не только (и не столько) предложить теоретическую модель, но и сформулировать практические рекомендации по ее внедрению на основе анализа успешного опыта российских университетов.

Методика и методология исследования. Для раскрытия темы, заявленной в исследовании, представим определение и концепцию персонализированного обучения. Персонализированное обучение – это образовательный подход, адаптирующийся к индивидуальным потребностям, интересам и темпу освоения материала каждого студента. В отличие от традиционной модели, где все обучающиеся проходят одинаковую программу в едином темпе, персонализированный подход обеспечивает гибкость как в содержании, так и в организации образовательного процесса. Ключевыми принципами персонализированного обучения являются, во-первых, учет индивидуальных особенностей студентов; во-вторых, активное участие каждого субъекта образования в формировании собственной познавательной траектории; в-третьих, адаптация контента под конкретные потребности, использование при этом технологий для обеспечения доступности образования, в-четвертых, непрерывный мониторинг академической успешности обучающихся с соответствующей корректировкой учебного процесса.

Следующий термин, нуждающийся в пояснении, – сетевые информационные блоки, которые представляют собой самостоятельные модули учебного материала (в теории больших языковых моделей – *chank*), интегрированные в единое образовательное пространство, что содержательно представлено в работе Т.Н. Носковой, Т.Б. Павловой [8]. Раскроем их отличительные характеристики: модульность и автономность, позволяющие комбинировать блоки в различных последовательностях; интерактивность, обеспечивающая активное взаимодействие студента с содержанием образования, что, по мнению Н.И. Пака, А.Л. Симоновой, способствует внедрению интеллектуальных обучающих систем [9]; мультимедийность, предоставляющая контент в различных форматах для учета индивидуальных стилей обучения, что представлено группой авторов для преподавания естественно-научных дисциплин [10–15]; адаптивность, позволяющая настраивать сложность и подачу материала в зависимости от уровня подготовки студента; совместимость с различными образовательными платформами.

Использование таких блоков создает основу для индивидуализации образования, давая студентам возможность выбирать не только содержание, но и способы освоения материала, формируя свою познавательную идентичность в цифровой среде [16].

Ниже представим принципы организации персонализированного обучения. Эффективная организация персонализированного обучения в системе дополнительного образования современных российских образовательных организаций должна опираться на несколько базовых принципов.

1. Вариативность и гибкость позволяют студентам выбирать наиболее подходящие образовательные модули и методы обучения. Принцип индивидуализации обеспечивает учет личных особенностей и интересов при проектировании образовательного процесса.

2. Активность и самостоятельность студентов играют ключевую роль – они становятся соавторами своего образовательного пути и учатся брать ответственность за результаты. Интерактивность обеспечивает постоянную коммуникацию между всеми участниками процесса.

3. Принципы открытости и доступности гарантируют возможность обучения вне зависимости от времени и места. Непрерывный мониторинг и своевременная обратная связь позволяют корректировать процесс обучения для достижения оптимальных результатов. Образовательная среда должна быть адаптивной, подстраиваясь под изменяющиеся потребности студентов. Для содержательной открытости, как правило, используется метод адаптации учебного контента, являющийся

одним из ключевых аспектов персонализированного обучения. В современных технических вузах применяются следующие методы адаптации.

1. Уровневая дифференциация предлагает материалы разной сложности, помогая как отстающим студентам, так и тем, кто ищет дополнительные вызовы. Мультимодальное представление информации учитывает различные стили восприятия, предоставляя материал в текстовом, аудио-, видео- и интерактивном форматах.

2. Адаптивная последовательность материала меняется в зависимости от результатов промежуточного контроля и предпочтений студента. Контекстная адаптация примеров и задач повышает мотивацию, связывая теоретические знания с практическими задачами в сфере интересов конкретного студента.

3. Технологии искусственного интеллекта анализируют образовательные данные и корректируют контент в зависимости от прогресса студента. Эти методы в совокупности обеспечивают гибкость образовательного процесса и учет индивидуальных особенностей каждого студента.

Индивидуальные образовательные траектории (ИОТ) дают студентам возможность выбирать свой путь обучения в соответствии с личными способностями, мотивацией и интересами. В техническом образовании ИОТ формируются несколькими способами. Модульное построение программ позволяет студентам самостоятельно выбирать блоки в соответствии с профессиональными целями. Элективные курсы и специализированные модули углубляют знания в конкретных областях, развивая профессиональные компетенции. Проектная деятельность с возможностью выбора тематики и формата работы связывает обучение с реальными профессиональными задачами. Интеграция внешних онлайн-курсов от ведущих университетов расширяет образовательное пространство. Ключевую роль играет тьюторское сопровождение, помогающее студентам осознанно формировать и реализовывать образовательную траекторию. Успешные примеры такого подхода демонстрируют Уральский федеральный университет с платформой *Modeus* и Тюменский государственный университет с их системой блочного распределения дисциплин.

Результаты. В качестве основного результата нашего исследования представим инновационную модель персонализированного обучения на основе сетевых информационных блоков. Для этого опишем структуру и компоненты этой модели. Предлагаемая инновационная модель персонализированного обучения включает пять взаимосвязанных компонентов, образующих целостную образовательную экосистему.

1. Цифровая образовательная платформа выступает ядром модели, объединяя систему управления обучением, инструменты для работы с сетевыми информационными блоками, аналитическую систему и интерфейсы взаимодействия для всех участников образовательного процесса. Платформа обеспечивает единую точку доступа ко всем элементам системы и координирует их взаимодействие.

2. Сетевые информационные блоки представляют модульные единицы образовательного контента с четкой структурой, включающей цели, задачи, содержание и средства оценки. Блоки проектируются как гибкие компоненты, которые можно комбинировать в различных последовательностях, адаптировать к потребностям обучающихся и интегрировать через систему метаданных и связей.

3. Система формирования индивидуальных образовательных траекторий включает инструменты диагностики начального уровня подготовки и образовательных потребностей, механизмы выбора и комбинирования информационных блоков, тьюторское сопровождение и инструменты корректировки траекторий на основе анализа прогресса.

4. Адаптивная система оценки обеспечивает непрерывный мониторинг прогресса, адаптирует методы контроля к индивидуальным особенностям студентов, предоставляет обратную связь и формирует цифровой профиль компетенций. Она не только фиксирует результаты, но и становится инструментом обучения.

5. Система поддержки преподавателей предлагает инструменты для создания и управления информационными блоками, аналитические средства мониторинга обучения, методические рекомендации и программы повышения квалификации. Она помогает преподавателям эффективно осваивать новые роли в персонализированной образовательной среде. Взаимосвязи между компонентами обеспечивают гибкость и адаптивность системы, позволяя настраивать образовательный процесс под потребности каждого студента при сохранении целостности образовательной экосистемы.

Заметим, что эффективная интеграция сетевых информационных блоков основывается на семи ключевых принципах, обеспечивающих гибкость и адаптивность образовательной системы.

1. Модульность и гранулярность позволяют проектировать блоки как автономные единицы с минимальными зависимостями, которые можно гибко комбинировать в различных образовательных траекториях. Каждый блок представляет собой самодостаточную единицу, решающую конкретные образовательные задачи.

2. Система метаданных и семантических связей описывает содержание, сложность и взаимосвязи блоков, а также компетенции, на развитие которых они направлены. Это обеспечивает возможность интеллектуального поиска и комбинирования блоков в соответствии с индивидуальными потребностями.

3. Адаптивность содержания проявляется в возможности настройки блоков в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся – уровня подготовки, стиля обучения, профессиональных интересов. Один и тот же блок может предоставлять материал разными способами для различных категорий студентов.

4. Интеграция с внешними ресурсами расширяет образовательные возможности за счет подключения онлайн-курсов, цифровых библиотек и виртуальных лабораторий. Это обогащает образовательный опыт и позволяет использовать лучшие доступные ресурсы.

5. Соблюдение международных стандартов электронного обучения обеспечивает совместимость блоков с различными образовательными платформами и возможность их использования в разных контекстах. Принцип повторного использования повышает эффективность разработки контента, позволяя применять блоки в различных образовательных программах.

6. Динамическая актуализация контента обеспечивает соответствие материалов современным тенденциям в предметной области и учитывает обратную связь от обучающихся, что особенно важно в технических дисциплинах с быстро обновляющимися знаниями.

7. Практическая реализация этих принципов осуществляется через создание репозитория информационных блоков, разработку системы управления метаданными и инструментов для проектирования образовательных траекторий.

Комплексная система оценки эффективности персонализированного обучения включает несколько взаимосвязанных механизмов, обеспечивающих непрерывный мониторинг и совершенствование образовательного процесса. Многоуровневая система мониторинга, разработанная, в частности, В.С. Лазаревым и Н.Н. Ставринова, отслеживает образовательные результаты студентов, их вовлеченность и мотивацию, эффективность использования информационных блоков и деятельность преподавателей [17]. Это создает целостную картину функционирования модели и позволяет выявлять области для улучшения. Для оценки образовательных результатов применяются разнообразные методы: адаптивное тестирование оценивает когнитивные компетенции, проектные задания и портфолио демонстрируют практические навыки, а самооценка и рефлексия

развивают метакогнитивные способности. Коллаборативная оценка помогает формировать коммуникативные компетенции и профессиональное мышление.

Аналитика образовательных данных собирает и анализирует информацию о взаимодействии студентов с учебными материалами, выявляет паттерны обучения и возникающие трудности. На основе этого анализа система прогнозирует образовательные результаты и формирует рекомендации по корректировке индивидуальных траекторий. Регулярные опросы студентов, преподавателей и работодателей, по мнению А. М. Кондакова, позволяют оценить удовлетворенность всех участников образовательного процесса и получить качественную обратную связь [18]. Внешняя экспертиза с привлечением специалистов из академической и профессиональной среды обеспечивает объективную оценку качества образовательного контента и соответствие программ современным требованиям. Интеграция этих механизмов в единую систему позволяет своевременно выявлять проблемы, корректировать образовательный процесс и обеспечивать непрерывное совершенствование модели персонализированного обучения [19; 20].

Реализация инновационной модели требует создания комплексной технологической инфраструктуры, объединяющей современные образовательные технологии в единую экосистему. Образовательная платформа выступает центральным элементом, обеспечивая управление информационными блоками, формирование индивидуальных траекторий, адаптивное представление контента, мониторинг прогресса и коммуникацию между участниками образовательного процесса. Она создает единую точку входа для всех элементов системы.

Искусственный интеллект играет ключевую роль, предлагая рекомендации по оптимальным образовательным маршрутам, адаптируя контент под индивидуальные особенности студентов, выступая в роли интеллектуального тьютора и анализируя образовательные данные для выявления закономерностей и оптимизации обучения. Виртуальная и дополненная реальность обогащают образовательный опыт через виртуальные лаборатории для освоения технических дисциплин, симуляторы профессиональных ситуаций и адаптивные образовательные среды. Эти технологии особенно ценны для формирования практических навыков в безопасной среде.

Мобильные технологии обеспечивают доступ к образовательному контенту в любое время и любом месте, поддерживают самоорганизацию студентов через системы уведомлений и собирают контекстные данные для более точной адаптации

образовательного процесса. Системы интеграции объединяют компоненты через программные интерфейсы, обеспечивают совместимость через стандарты обмена данными и защищают персональную информацию. Аналитические инструменты визуализируют прогресс, прогнозируют результаты и агрегируют данные для совершенствования образовательной модели. Технологическая инфраструктура должна разрабатываться как масштабируемая, модульная и открытая система, способная адаптироваться к меняющимся технологическим трендам и образовательным потребностям.

Следующий результат нашего исследования относится к обобщению передового опыта российских вузов. Современные технологии играют решающую роль в реализации персонализированного обучения. Среди наиболее эффективных решений для технических вузов:

Адаптивные системы обучения анализируют успехи и трудности студентов, корректируя контент и задания в реальном времени. Яркий пример – система адаптивного обучения математике, созданная в Томском государственном университете.

Искусственный интеллект и машинное обучение помогают анализировать образовательные данные и формировать рекомендации по оптимальной учебной траектории. В МГТУ им. Баумана разработан ИИ-преподаватель по программированию, который направляет студентов на основе анализа их знаний.

Системы управления обучением с функциями персонализации создают основу для организации индивидуальных образовательных траекторий и мониторинга прогресса. Виртуальные лаборатории и симуляторы позволяют осваивать практические навыки в собственном темпе. Технологии дополненной и виртуальной реальности обеспечивают иммерсивное обучение, адаптированное к индивидуальным особенностям восприятия. Аналитические системы и образовательный дата-майнинг помогают выявлять закономерности обучения и оптимизировать образовательный процесс.

Персонализированное обучение трансформирует традиционную роль преподавателя как транслятора знаний. В новой модели преподаватель выступает в нескольких взаимосвязанных ролях: как фасилитатор он организует образовательную среду, стимулируя самостоятельность и активность студентов; в роли тьютора преподаватель сопровождает формирование индивидуальных образовательных траекторий, помогая определять цели и оптимальные пути их достижения. Функция наставника предполагает передачу опыта и поддержку в решении сложных профессиональ-

ных задач. Как дизайнер образовательного процесса преподаватель разрабатывает адаптивные учебные материалы и сценарии обучения. Роль аналитика требует постоянного мониторинга образовательных данных для корректировки процесса обучения. Эта многомерная трансформация роли преподавателя требует развития новых компетенций, связанных с цифровыми технологиями, анализом данных и персонализированным сопровождением студентов.

Томский государственный университет (ТомГУ) разработал инновационную систему адаптивного обучения математике, ставшую образцом успешного внедрения персонализированного подхода на основе сетевых информационных блоков. Система использует генетические алгоритмы для создания цифрового двойника студента, моделируя его когнитивные особенности и адаптируя учебный материал соответствующим образом. Динамическая оценка навыков в реальном времени позволяет корректировать сложность и типы предлагаемых заданий, обеспечивая оптимальный уровень вызова. Образовательный контент структурирован в модули, каждый из которых представляет собой сетевой информационный блок с собственными целями, задачами и средствами оценки. Интерактивные элементы стимулируют вовлеченность студентов и дают возможность практиковать навыки в различных контекстах. Аналитическая система отслеживает прогресс каждого студента, предоставляя преподавателям данные для корректировки образовательного процесса. Результаты внедрения впечатляют: повышение успеваемости, рост мотивации студентов, более эффективное использование учебного времени и индивидуализированная поддержка для студентов с разным уровнем подготовки.

Перейдем к опыту МГТУ им. Баумана: ИИ-преподаватель по программированию. МГТУ им. Баумана успешно внедрил первого в России ИИ-преподавателя по программированию – инновационное решение, демонстрирующее эффективность персонализированного подхода к обучению техническим дисциплинам. Ключевым компонентом системы стала интеллектуальная среда анализа кода, которая не только оценивает правильность решений, но и анализирует их качество, эффективность и соответствие профессиональным стандартам. На основе этого анализа система предоставляет персонализированные рекомендации, указывая на потенциальные улучшения и альтернативные подходы. Адаптивный генератор заданий подбирает задачи, соответствующие текущему уровню студента, постепенно повышая сложность и вводя новые концепции программирования. База знаний организована в форме вза-

имосвязанных сетевых информационных блоков, что позволяет гибко комбинировать их для формирования индивидуальных образовательных траекторий. Система непрерывно отслеживает прогресс каждого студента, адаптируя образовательный процесс и фокусируясь на проблемных областях. Интерфейс обратной связи обеспечивает эффективную коммуникацию между студентом и системой, а также дает возможность преподавателям вмешиваться в процесс при необходимости. Доступ к более чем 7 тысячам разноуровневых задач, автоматическая проверка решений и мгновенная обратная связь создают уникальную образовательную среду, позволяющую каждому студенту двигаться в собственном темпе. Опыт МГТУ демонстрирует, как интеграция искусственного интеллекта с модульным подходом к учебному контенту позволяет создать по-настоящему адаптивную образовательную систему.

Практика УрФУ: построение индивидуальных образовательных траекторий. Уральский федеральный университет реализует модель персонализированного обучения на основе индивидуальных образовательных траекторий с использованием цифровой платформы Modeus. Этот опыт особенно ценен как пример масштабного внедрения персонализации в крупном техническом вузе.

Платформа Modeus служит центральным элементом системы, обеспечивая управление индивидуальными траекториями, интеграцию образовательных модулей и мониторинг прогресса студентов. Майноры и элективные курсы расширяют возможности персонализации, позволяя студентам выбирать дополнительные модули, соответствующие их профессиональным интересам.

Система тьюторского сопровождения помогает студентам осознанно формировать образовательные траектории и преодолевать возникающие трудности. Сетевые информационные блоки интегрируются в индивидуальные траектории, создавая уникальные образовательные маршруты. Аналитическая система оценивает эффективность выбранных траекторий и предлагает возможные корректировки.

Процесс построения индивидуальной траектории в УрФУ начинается с определения студентом своих образовательных целей и профессиональных интересов. На основе этой информации формируется набор рекомендуемых модулей, из которых студент с помощью тьютора составляет свою образовательную траекторию. В процессе обучения студент может корректировать свой маршрут, а преподаватели адаптируют методики обучения на основе мониторинга индивидуально-го прогресса.

Опыт УрФУ показывает, как интеграция цифровых платформ, модульного контента и пер-

сонализированного сопровождения создает эффективную систему персонализированного обучения, масштабируемую на уровне крупного университета.

Выводы. Успешное внедрение персонализированного обучения требует комплексного организационно-методического обеспечения, создающего основу для системных изменений в образовательном процессе.

Нормативная база должна включать положение о персонализированном обучении, регламенты разработки и использования сетевых информационных блоков, документы по формированию индивидуальных траекторий и оценке результатов. Эти документы создают правовую основу для инновационной деятельности и регулируют взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Методические материалы необходимы для практической реализации модели: руководства по проектированию информационных блоков, рекомендации по адаптации контента, инструкции по работе с цифровой платформой и материалы по тьюторскому сопровождению. Они помогают преподавателям и администраторам освоить новые подходы и инструменты.

Организационные структуры координируют внедрение и функционирование модели: центр персонализированного обучения осуществляет общую координацию, методические комиссии обеспечивают качество контента, служба тьюторского сопровождения поддерживает студентов, а техническая поддержка обеспечивает бесперебойную работу инфраструктуры.

Ключевые процессы включают проектирование и разработку информационных блоков, формирование индивидуальных траекторий, мониторинг эффективности и обновление контента. Четкое определение этих процессов, их участников и взаимосвязей обеспечивает системность внедрения и функционирования модели.

Система обеспечения качества устанавливает стандарты информационных блоков, процедуры экспертизы контента, механизмы обратной связи и корректирующих действий. Она гарантирует соответствие образовательного процесса заявленным целям и требованиям.

Внедрение организационно-методического обеспечения должно осуществляться поэтапно с учетом специфики конкретного вуза, его ресурсов и особенностей образовательной экосистемы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барбашина Э. В. «Нарративная парадигма» В. Фишера в контексте развития нарративных исследований // *Философия науки*. 2023. №3 (98). С. 57–70.
2. Марчук С. В., Дахин А. Н. Целеполагание как диалогичный процесс в цифровой образовательной среде // *Педагогика*. 2024. Т. 88, № 11. С. 22–32.
3. Ненашев М. Б., Дахин А. Н. Мотивация – ценность – деятельность // *Народное образование*. 2025. №1. С. 183–192.
4. Сериков В. В. Личностно-развивающее образование в цифровую эпоху // *Педагогика*. 2023. №5. С. 5–16.
5. Вербицкий А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // *Педагогика*. 2023. №1. С. 5–17.
6. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека в цифровой среде // *Вестник МГУ. Серия: Психология*. 2022. №3. С. 5–18.
7. Ясвин В. А. Проектирование развивающей образовательной среды в условиях цифровизации // *Вопросы образования*. 2023. №1. С. 34–49.
8. Носкова Т. Н., Павлова Т. Б. Сетевые информационные блоки в современном образовании // *Вестник СПбГУ. Серия: Педагогика*. 2023. №2. С. 67–76.
9. Пак Н. И., Симонова А. Л. Интеллектуальные обучающие системы: принципы построения и применения // *Информатика и образование*. 2023. №3. С. 17–25.
10. Bates A. W. *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Vancouver: Tony Bates Associates Ltd, 2023.
11. Castañeda L., Selwyn N. More than tools? Making sense of the ongoing digitalization of higher education // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2022. Vol. 16, №1. P. 1–10.
12. Dabbagh N., Kitsantas A. Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning // *The Internet and Higher Education*. 2023. Vol. 15, №1. P. 3–8.
13. Holmes W., Bialik M., Fadel C. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2023.
14. Zhakupov N. R., Seitkhanova A., Dakhin A. N. Development of a multilingual online course with the language support for teaching physics in English // *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. April 2024. Vol. 13, №2. P. 752–758, DOI: 10.11591/ijere.v13i2.26803
15. Dakhin A. N., Assylbayeva R. N., Bondarchuk T. A. Application of computer modeling in physics lessons using Wxmaxima and MS Excel programs // *Pedagogical Journal of Kazakhstan*. 2023. Т. 1, №1. P. 4–24.
16. Дахин А. Н. Индивидуальность в цифровой среде // *Педагогика*. 2023. Т. 87, №2. С. 16–22.

17. Лазарев В. С., Ставринова Н. Н. Критерии и показатели эффективности персонализированного обучения // Педагогика. 2022. №7. С. 28–39.
18. Кондаков А. М. Образование в условиях цифровой трансформации: вызовы и возможности // Инновации в образовании. 2023. №4. С. 8–22.
19. Осипова О. П. Цифровая дидактика: готовность педагога к реализации // Народное образование. 2022. №5. С. 144–152.
20. Роберт И. В. Развитие дидактики в условиях информатизации образования // Педагогика. 2022. №6. С. 30–44.

Информация об авторах

Дахин Александр Николаевич – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры технологии обучения, педагогики и психологии, Новосибирский государственный аграрный университет; профессор кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (Российская Федерация, 630 039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 155, e-mail: dakhin@mail.ru).

Горбачёва Наталья Евгеньевна – аспирант кафедры технологии обучения, педагогики и психологии, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630 039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 155, e-mail: nata-gor15@yandex.ru).

Гуляевская Наталья Вениаминовна – доктор социологических наук, декан факультета социальной работы и клинической психологии, зав. кафедрой теории и технологии социальной работы, Новосибирский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации (630 001, г. Новосибирск, Красный проспект, 52, e-mail: navg@list.ru).

Статья поступила в редакцию 19.03.2025

После доработки 15.11.2025

Принята к публикации 17.12.2025

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-18
УДК 377

Самоопределение преподавателя в контексте интеграции искусственного интеллекта в образование

М. Ю. Силантьева

*Калининградский государственный колледж сервиса и туризма
Калининград, Российская Федерация
e-mail: silantieva.mariau@yandex.ru*

Аннотация. Стремительная интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс существенно повлияла на профессиональное самоопределение преподавателей. В данной статье рассматривается концепция самоопределения преподавателя в рамках внедрения ИИ, акцентируется внимание на роли профессиональной рефлексии, возможностях ИИ в образовании и взаимодействии субъектов образовательного процесса с системами ИИ. Цель исследования – изучить, как инструменты ИИ влияют на чувство автономии, компетентности и профессиональной рефлексии преподавателей. В качестве методов исследования были использованы методы анализа литературных источников и метод анкетирования, включающий опрос 256 педагогов из организаций, осуществляющих средне-профессиональное образование, и использующими инструменты ИИ. Результаты показывают, ИИ может повысить компетентность преподавателей, предоставляя им контекстные данные и упрощает административную рутину образовательного процесса, но также может подорвать автономию и разрушить самоопределение профессиональной роли преподавателя. Респонденты заявили о необходимости подготовки, соблюдения этических норм и совместного принятия решений для сохранения их самоопределения. В исследовании делается вывод о том, что баланс между интеграцией ИИ и необходимостью профессиональной рефлексии преподавателей имеет решающее значение для создания эффективной образовательной среды.

Ключевые слова: самоопределение преподавателя, искусственный интеллект, образовательный процесс, рефлексия преподавателя, профессиональная идентичность, ИИ в образовании

Для цитирования: Силантьева М. Ю. Самоопределение преподавателя в контексте интеграции искусственного интеллекта в образование // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №4. С. 773–776. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-18>

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-18

Teacher's self-determination in the context of artificial intelligence integration in education

Silantieva, M. Yu.

*Kaliningrad State College of Service and Tourism
Kaliningrad, Russian Federation
e-mail: silantieva.mariau@yandex.ru*

Abstract. The rapid integration of artificial intelligence (AI) into the educational process has significantly affected the professional self-determination of teachers. This article examines the concept of teacher's self-determination in the context of AI implementation, focusing on the role of professional reflection, the possibilities of AI in education, and the interaction of educational actors with AI systems. The aim of the study is to investigate how AI tools affect teachers' sense of autonomy, competence and professional reflection. The research methods used were literature analysis methods and a questionnaire method involving a survey of 256 teachers from organisations providing secondary vocational education and using AI tools. The results show that AI can enhance teachers' competence by providing them with contextual data and simplifies the administrative routine of the educational process, but it can also undermine autonomy and destroy the self-definition of the professional role of the teacher. Respondents expressed the need for training, ethical standards, and shared decision-making to maintain their self-determination. The study concludes that the balance between the integration of AI and the need for professional reflection of teachers is crucial for creating an effective educational environment.

Keywords: teacher's self-determination, artificial intelligence, educational process, teacher reflection, professional identity, AI in education

Citation: Silantieva, M. Yu. [Teacher's self-determination in the context of artificial intelligence integration in education]. *Professional education in the modern world*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 773–776. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-18>

Введение. Интеграция искусственного интеллекта в образование трансформирует традиционную технологии преподавания, создавая не только уникальные возможности, но и новые вызовы для педагогов. Поскольку системы искусственного интеллекта все чаще помогают в разработке учебных программ, оценке знаний учащихся и личностно-ориентированном подходе в обучении, преподаватели сталкиваются с необходимостью переосмысления своих ролей и собственной профессиональной идентичности [16]. Понимание того, как ИИ влияет на самоопределение преподавателя, его способность принимать самостоятельные, обоснованные решения относительно своей профессиональной деятельности, играет ключевую роль для обеспечения продуктивности образовательного процесса [14]. В данной статье рассматривается взаимосвязь между внедрением ИИ в образовательный процесс и самоопределением преподавателей, а также предлагаются возможности для педагогов в адаптации к цифровизации образовательного процесса.

Рефлексия в педагогической деятельности рассматривается как процесс осмысления и анализа собственного опыта, позволяющий преподавателям совершенствовать свои практики [13]. Научная литература по интеграции ИИ в образование подчеркивает его потенциал для персонализации обучения и автоматизации рутинных задач [9]. Однако исследования также указывают на риски, связанные с потерей автономии преподавателей и необходимостью постоянного обучения [6]. Данный обзор объединяет существующие работы, чтобы выявить пробелы в понимании влияния ИИ на рефлексию и самоопределение преподавателей.

Методика и методология исследования. Исследование основано на методе анализа литературных источников и методе анкетирования, который включает опрос 256 педагогов из организаций, осуществляющих средне-профессиональное образование, и использующими инструменты ИИ. Дополнительно проведены полуструктурированные интервью с 15 преподавателями, активно использующими ИИ в своей работе. Данные анкетирования обработаны с помощью описательной статистики, а интервью проанализированы методом тематического анализа.

Определение рефлексии преподавателя и ее виды

Рефлексия преподавателя – важнейший компонент профессионального роста, предполагающий сознательное изучение своей педагогической практики, деятельности и результатов [1]. Профессиональная рефлексия позволяет педагогам адаптироваться к меняющимся обстоятельствам и повышать свою эффективность. Существует три основных типа рефлексии преподавателя:

- **Техническая рефлексия:** сосредотачивается на практических аспектах преподавания, таких как планирование уроков и управление образовательным процессом.
- **Практическая рефлексия:** предполагает анализ основополагающих паттернов педагогической активности во время образовательной деятельности.
- **Критическая рефлексия:** рассматривает более широкий социальный, культурный и политический контекст образования, побуждая преподавателей к деятельности в мета-позиции [2].

В контексте интеграции ИИ в образовательный процесс профессиональной рефлексии преподавателя становится необходимостью для успешной навигации в сложностях работы с интеллектуальными системами и сохранении своей профессиональной идентичности [3; 17].

Определение искусственного интеллекта

Искусственный интеллект – это имитация человеческого интеллекта в машинах, которые запрограммированы на выполнение задач, обычно требующих человеческой мыслительной деятельности, такой как обучение, решение проблем и принятие решений [10]. В образовании искусственный интеллект включает в себя такие инструменты, как адаптивные обучающие платформы, интеллектуальные репетиторские системы и программное обеспечение для оценки усвоения материала [12].

Возможности использования искусственного интеллекта в образовании

ИИ предлагает множество возможностей для улучшения образовательного процесса, в том числе:

Личностно-ориентированное обучение: системы искусственного интеллекта могут анализировать данные обучающихся, чтобы обеспечить индивидуальный подход к обучению.

- **Автоматизированное оценивание:** ИИ может оценивать работы учащихся, обеспечивая мгновенную обратную связь и снижая нагрузку на преподавателя.

- Разработка учебных материалов: ИИ может помочь в создании динамичных, контекстных материалов для образовательного процесса, которые адаптируются к потребностям обучающихся.

- Административная поддержка: ИИ может упростить решение административных задач, позволяя преподавателям сосредоточиться на организации процесса обучения [8].

Возможности взаимодействия преподавателя и искусственного интеллекта

Взаимодействие между преподавателем и искусственным интеллектом может принимать различные формы:

Совместное: преподаватель и системы ИИ работают вместе для достижения образовательных целей, при этом ИИ предоставляет данные, а преподаватель – понимание контекста [15].

Взаимодополняющие: ИИ решает рутинные задачи, в то время как преподаватель сосредотачивается на деятельности более высокого порядка, такой как критическое мышление и эмоциональная обучающих [4].

Консультативный: ИИ выступает в роли консультанта, предлагая рекомендации, которые преподаватель может по своему усмотрению выполнять или игнорировать [11].

Анализ изменений в контексте самоопределения преподавателей в контексте интеграции ИИ в процесс образования

Результаты. Интеграция ИИ в образование привела к значительным изменениям в самоопределении преподавателей. На основе опроса проведённого в 2024 году среди 256 преподавателей СПО в 5 городах России (г. Калининград, г. Ульяновск, г. Глазов, г. Курган, г. Владивосток) были получены следующие данные:

- Повышение автономности: 45% преподавателей отметили, что чувствуют себя более свободными от административных задач, благодаря способности ИИ справляться с рутинными задачами, что позволяет им сосредоточиться на творческих и межличностных аспектах преподавания.

- Повышение эффективности принятия решений: 35% отметили, что данные, предоставляемые ИИ, улучшают их способность принимать обоснованные решения по вопросам обучения и поддержки обучающихся.

- Изменения в профессиональной идентичности: 20% выразили обеспокоенность тем, что их роль их профессии может быть приумень-

шена или заменена ИИ полностью, что подчеркивает необходимость постоянного профессионального развития для адаптации к этим изменениям.

Данные показатели определяют двойственное влияние ИИ на самоопределение преподавателя, подчёркивая как возможности для профессионального роста, так и проблемы для профессиональной самоидентичности.

Эта статья вносит вклад в растущий объем исследований, посвященных ИИ в образовании, предоставляя нюансы понимания его влияния на самоопределение преподавателя. В теоретическом плане она способствует развитию дискуссии о рефлексии и профессиональной идентичности преподавателя в цифровую эпоху [7]. На практике предлагает практические рекомендации для педагогов и разработчиков ИИ, чтобы интеграция ИИ поддерживала, а не подрывала автономию и эффективность преподавателя [5].

Результаты исследования подчеркивают двойственное влияние ИИ на рефлексивную и самоопределение преподавателей. С одной стороны, ИИ предоставляет новые возможности для анализа и улучшения педагогической практики. С другой стороны, его внедрение может вызывать чувство потери автономии и необходимости постоянного обучения. Для поддержки рефлексивной практики и самоопределения преподавателей необходимы систематическое обучение, создание этических стандартов и вовлечение педагогов в процесс принятия решений относительно внедрения ИИ.

Выводы. Интеграция искусственного интеллекта в образование представляет собой смену парадигмы, которая оказывает глубокое влияние на самоопределение преподавателей. Хотя ИИ дает значительные преимущества, такие как повышение автономии и совершенствование некоторых аспектов образовательного процесса, он также создает проблемы для профессиональной идентичности преподавателей.

Развивая рефлексивную практику и поощряя совместное взаимодействие между учителями и системами ИИ, педагоги могут эффективно адаптироваться к этому этапу цифровизации образовательного процесса. В конечном итоге успешная интеграция ИИ в образование зависит от сохранения человекоцентричного характера преподавания и обеспечения того, чтобы технология служила инструментом, расширяющим возможности педагогов, а не заменяющим их.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барабанов, С. В. Профессиональная рефлексия педагогов как фактор повышения качества образовательного процесса // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2020. №3. С. 45–52.
2. Бурова, Т. В. Профессиональная рефлексия как условие профессионального роста педагогов // Педагогика и психология. 2019. №2. С. 12–19.

3. Гусев, А. В. Рефлексия как компонент профессиональной деятельности педагога // Научные исследования в образовании. 2021. №4. С. 23–30.
4. Захарова, Л. П. Искусственный интеллект в обучении: от теории к практике // Научные исследования в образовании. 2021. №6. С. 55–62.
5. Ковалев, А. И. Искусственный интеллект и его влияние на образовательные процессы // Инновации в образовании. 2022. №4. С. 40–47.
6. Лебедев, Д. С. Искусственный интеллект как фактор повышения качества образования // Вопросы педагогики. 2021. №8. С. 15–22.
7. Мартынова, Т. В. Использование искусственного интеллекта для адаптивного обучения // Современные проблемы науки и образования. 2020. №3. С. 18–25.
8. Овчарова, Т. А. Искусственный интеллект в образовании: возможности и вызовы // Образовательные технологии и общество. 2020. № 23. С. 78–85.
9. Петров, И. А. Искусственный интеллект в образовательных процессах: инновации и перспективы // Вестник научных исследований. 2021. №2. С. 15–22.
10. Романов, С. В. Искусственный интеллект и его применение в образовательной среде // Научный вестник. 2022. №1. С. 90–97.
11. Сидорова, Н. П. Интеграция искусственного интеллекта в образовательные технологии: проблемы и перспективы // Научный журнал. 2022. №5. С. 76–83.
12. Тихомирова, Л. А. Искусственный интеллект в образовании: от теории к практике // Образование и цифровая экономика. 2021. №4. С. 40–48.
13. Федорова, Т. В. Рефлексия как ключевой компонент профессиональной деятельности педагога // Педагогическая наука. 2020. №6. С. 29–36.
14. Шевелева, Е. В. Искусственный интеллект в образовательных технологиях: новые горизонты // Инновационные технологии в образовании. 2021. №2. С. 55–62.
15. Шевченко, О. В. Искусственный интеллект как средство повышения эффективности обучения // Образование и наука. 2020. № 11. С. 44–51.
16. Selwyn, N. Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education // Cambridge: Polity Press. 2019. №121. С. 147–169.
17. Zawacki-Richter, O. Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. №16 (1). С. 11–27.

Информация об авторе

Силантьева Мария Юрьевна – преподаватель иностранного языка, Калининградский государственный колледж сервиса и туризма (Российская Федерация, 236039, г. Калининград, Ленинский проспект, 42Б, e-mail: silantieva.mariau@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 19.05.2025

После доработки 09.10.2025

Принята к публикации 10.10.2025

Information about the author

Maria Yu. Silantieva – foreign language teacher, Kaliningrad State College of Service and Tourism (42B Leninsky ave., Kaliningrad, 236039, Russian Federation, e-mail: silantieva.mariau@yandex.ru).

The paper was submitted 19.05.2025

Received after reworking 09.10.2025

Accepted for publication 10.10.2025

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-19

Цифровая образовательная среда как фактор гуманитарного развития личности

Н. В. Чернобровенко

Новосибирский государственный аграрный университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: ch-natali79@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В статье рассматривается сущность и структура цифровой образовательной среды, представлены ее компоненты, принципы функционирования и организации, а также отличия от традиционной образовательной среды. Концепция гуманитарного развития личности включает философско-педагогические основы гуманитарного подхода; ключевые характеристики гуманитарного развития; взаимосвязь гуманитарного и технологического компонентов образования; возможности персонализации обучения, предоставляемые адаптивными образовательными траекториями и учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся, развитием самостоятельности и ответственности за собственное обучение. Установлено, что расширение доступа к гуманитарному знанию осуществляется через электронные библиотеки и базы данных; виртуальные музеи и культурные платформы; онлайн-курсы по гуманитарным дисциплинам. Интерактивность и мультимедийность в гуманитарном образовании обеспечивается визуализацией гуманитарного знания; интерактивными симуляциями исторических событий; мультимедийными проектами как формами творческого самовыражения участников образования. *Постановка задачи.* Исследование призвано ответить на вопрос: почему, несмотря на активное внедрение цифровых технологий в образование, остается неясным, каким образом цифровая образовательная среда может стать эффективным фактором гуманитарного развития личности. Отмечены пути преодоления существующей опасности того, что технологизация образования может привести к утрате его гуманистической направленности, снижению роли творческого и критического мышления, ослаблению эмоциональной и духовной составляющих развития личности. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании и практическом раскрытии потенциала цифровой образовательной среды как фактора гуманитарного развития личности, а также в определении условий и механизмов реализации этого потенциала. Актуальность данного исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, интенсивное развитие цифровых технологий требует переосмысления роли и места гуманитарного знания в современном образовательном пространстве. Во-вторых, существует противоречие между технологическими возможностями цифровой образовательной среды и необходимостью формирования целостной, гармонично развитой личности. В-третьих, недостаточно изучены механизмы использования цифровых технологий для достижения гуманитарных целей образования, что создает риск технократизации образовательного процесса. *Методика и методология исследования.* Использованы методы анализа научной литературы, сравнительный анализ образовательных практик, моделирование образовательного процесса, системный подход, позволяющий рассматривать цифровую образовательную среду как целостное явление, гуманистическая парадигма образования, ориентированная на развитие личности, и деятельностный подход, акцентирующий внимание на активной роли обучающегося в образовательном процессе. *Результаты.* 1. Проанализированы теоретические основы функционирования цифровой образовательной среды и концепция гуманитарного развития личности. 2. Выявлены возможности и потенциал цифровой образовательной среды для гуманитарного развития. 3. Определены механизмы и педагогические условия эффективного использования цифровых технологий в гуманитарном образовании. 4. Раскрыты проблемы и риски, связанные с цифровизацией гуманитарного образования. 5. Разработаны практические рекомендации по созданию гуманитарно-ориентированной цифровой образовательной среды. *Выводы.* Цифровую образовательную среду следует понимать как интегрированную систему цифровых технологий, электронных ресурсов, онлайн-платформ и инструментов, обеспечивающих организацию, поддержку и развитие образовательного процесса. Это не просто совокупность технических средств, но комплексная образовательная экосистема, включающая содержательный, технологический и социальный компоненты. Гуманитарное развитие личности рассмотрено как многоаспектный процесс формирования человека как субъекта культуры, способного к творческому мышлению, ценностному самоопределению, эмпатии и диалогу. Это развитие предполагает формирование критического мышления, эстетического восприятия, этических представлений, коммуникативных компетенций и способности к саморефлексии. Гуманитарное развитие направлено на становление целостной личности, понимающей свое место в мире, способной к осмысленному выбору и ответственному действию.

Ключевые слова: гуманитарное образование, ценностные ориентиры, цифровая образовательная среда, индивидуальные образовательные траектории, адаптивное обучение, искусственный интеллект в образовании

Для цитирования: Чернобровенко Н. В. Цифровая образовательная среда как фактор гуманитарного развития личности // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №4. С. 777–786. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-19>

DOI: 10.20913/2224-1841-2025-4-19

The digital educational environment as a factor of humanitarian personal development

Chernobrovenko, N. V.

Novosibirsk State Agrarian University

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: ch-natali79@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The article examines the essence and structure of the digital educational environment, presents its components, principles of functioning and organization, as well as differences from the traditional educational environment. The concept of humanitarian personal development includes philosophical and pedagogical foundations of the humanities' approach; key characteristics of humanitarian development; the interconnection of humanities and technological components of education; opportunities for personalized learning provided by adaptive educational trajectories and consideration of individual characteristics and needs of learners, development of independence and responsibility for one's own learning. It has been established that expanding access to humanities knowledge is implemented through electronic libraries and databases; virtual museums and cultural platforms; online courses in humanities disciplines. Interactivity and multimedia in humanities education is ensured by visualization of humanities knowledge; interactive simulations of historical events; multimedia projects as forms of creative self-expression for education participants. *Purpose setting.* The research aims to answer the question of why, despite the active implementation of digital technologies in education, it remains unclear how the digital educational environment can become an effective factor in humanitarian personal development. The paths for overcoming the existing danger that the technologization of education may lead to the loss of its humanistic orientation, reduction of the role of creative and critical thinking, and weakening of emotional and spiritual components of personal development are noted. The purpose of the article is to theoretically substantiate and practically reveal the potential of the digital educational environment as a factor of humanitarian personal development, as well as to determine the conditions and mechanisms for realizing this potential. The relevance of this research is due to several factors. Firstly, the intensive development of digital technologies requires rethinking the role and place of humanities knowledge in the modern educational space. Secondly, there is a contradiction between the technological capabilities of the digital educational environment and the need to form a holistic, harmoniously developed personality. Thirdly, the mechanisms of using digital technologies to achieve humanitarian goals of education are insufficiently studied, which creates a risk of technocratization of the educational process. *Research Methodology and methods of the study.* Methods of scientific literature review, comparative analysis of educational practices, modeling of the academic process, and a systematic approach allowing consideration of the digital educational environment as a holistic phenomenon were used, along with the humanistic paradigm of education oriented toward personal development, and the activity approach emphasizing the active role of the learner in the educational process. *Results.* 1. The theoretical foundations of the functioning of the digital educational environment and the concept of humanitarian personal development were analyzed. 2. The possibilities and potential of the digital educational environment for humanitarian development were identified. 3. Mechanisms and pedagogical conditions for the effective use of digital technologies in humanitarian education were determined. 4. Problems and risks associated with the digitalization of humanities education were revealed. 5. Practical recommendations for creating a humanitarianly-oriented digital educational environment were developed. *Conclusion.* The digital educational environment should be understood as an integrated system of digital technologies, electronic resources, online platforms and tools that ensure the organization, support and development of the educational process. This is not simply a combination of technical means, but a comprehensive educational ecosystem including content, technological and social components. Humanitarian personal development is considered as a multifaceted process of forming a person as a subject of culture, capable of creative thinking, value self-determination, empathy and dialogue. This development involves the formation of critical thinking, aesthetic perception, ethical representations, communicative competencies and the ability for self-reflection. Humanitarian development is directed toward the formation of a holistic personality who understands their place in the world, capable of meaningful choice and responsible action.

Keywords: humanities education, value orientations, digital educational environment, individual educational trajectories, adaptive learning, artificial intelligence in education

Citation: Chernobrovenko, N. V. [The digital educational environment as a factor of humanitarian personal development]. *Professional education in the modern world*, 2025, vol. 15, no. 4, pp. 777–786. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2025-4-19>

Введение. В современном мире цифровая трансформация образования представляет собой один из наиболее значимых процессов, кардинально изменяющих подходы к обучению и развитию личности. Стремительное внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательную практику, ускорившееся в период пандемии, актуализировало вопросы о влиянии цифровизации на качество и характер образовательного процесса. Особую остроту приобретает проблема сохранения и развития гуманитарной составляющей образования в условиях доминирования технократических подходов, о чем писали, в частности, Э. В. Барбашина, И. А. Федосеева, З. И. Лаврентьева, В. Г. Мартынов и др. [1–4].

Постановка задачи. Активное внедрение цифровых технологий в образование предопределило вопрос: каким образом цифровая образовательная среда может стать эффективным фактором гуманитарного развития личности? Существует опасность, что технологизация образования может привести к утрате его гуманистической направленности, снижению роли творческого и критического мышления, ослаблению эмоциональной и духовной составляющих развития личности, как отмечают Е. А. Пушкарёва, А. И. Савенков, С. В. Марчук, А. N. Dakhin, V. V. Porov, O. A. Muzika и др. [5–9]. Для нивелирования этих сложностей необходимо теоретическое обоснование и практическое раскрытие потенциала цифровой образовательной среды как фактора гуманитарного развития личности, а также в педагогически валидное определение условий и механизмов реализации этого потенциала, раскрытого, в частности, в работах В. Г. Мартынова, В. В. Рубцова, Т. Г. Ивошиной, В. А. Ясвина [4; 10; 11].

Решение поставленной задачи распределено нами на следующие этапы: анализ теоретических основ функционирования цифровой образовательной среды и концепций гуманитарного развития личности; выявление возможностей и потенциала цифровой образовательной среды для гуманитарного развития человека, в первую очередь, его ценностных ориентиров; определение механизмов и педагогических условий эффективного использования цифровых технологий в гуманитарном образовании; исследование проблем и рисков, связанных с цифровизацией гуманитарного образования; разработка практических рекомендаций по созданию гуманитарно-ориентированной цифровой образовательной среды.

В контексте данного исследования под цифровой образовательной средой понимается интегрированная система цифровых технологий, электронных ресурсов, онлайн-платформ и инструментов, обеспечивающих организацию, поддержку и развитие образовательного процесса. Это не просто совокупность технических средств, но комплексная образовательная экосистема, включающая содержательный, технологический, социальный, организационно-гигиенический компоненты.

Гуманитарное развитие личности рассматривается нами как многоаспектный процесс формирования человека, во-первых, в статусе субъекта культуры, имеющего релевантную аксиологическую основу, способного к творческому мышлению; во-вторых, имеющего потенциал для ценностного самоопределения, механизмы которого раскрыты В. П. Зинченко, в-третьих, обладающего эмпатией и расположенностью к диалогу культур. Это развитие предполагает формирование критического мышления, эстетического восприятия, этических представлений, коммуникативных компетенций и способности к саморефлексии, что согласуется с позицией В. В. Гриншкуна, Н. Д. Подуфалов, А. И. Савенкова, С. В. Марчук, В. П. Зинченко и др. [6; 7; 12]. Гуманитарное развитие направлено на становление целостной личности, понимающей свое место в мире, способной к осмысленному выбору и ответственному действию на основе имеющегося ценностного восприятия Мира.

Методика и методология исследования. Методологическую основу исследования составляют системный подход, позволяющий рассматривать цифровую образовательную среду как целостное явление; гуманистическая парадигма образования, ориентированная на развитие аксиологических установок субъекта образования; деятельностный подход, акцентирующий внимание на активной и креативной роли обучающегося в образовательном процессе (М. М. Бахтин, С. И. Гессен, Л. С. Выготский, Д. А. Леонтьев, М. К. Мамардашвили, R. N. Assylbayeva [13–18]). Цифровая образовательная среда представляет собой сложную многокомпонентную систему, которая формируется на пересечении педагогических, технологических и социокультурных факторов. В научной литературе существует множество подходов к определению данного понятия, однако большинство исследователей сходятся в понима-

нии цифровой образовательной среды как интегрированной совокупности цифровых технологий, образовательного контента, методических подходов и субъектов образовательного процесса, объединенных общими целями обучения и развития [19–23].

Структурно цифровая образовательная среда включает несколько взаимосвязанных компонентов.

Технологический компонент составляют аппаратные и программные средства: компьютеры, мобильные устройства, интерактивные доски, системы управления обучением (LMS), образовательные платформы, мультимедийные приложения, инструменты для создания контента и организации коммуникации. Этот компонент обеспечивает техническую основу функционирования цифровой среды, что раскрыто в работах [23; 24].

Содержательный компонент включает цифровые образовательные ресурсы, электронные учебники, интерактивные модули, базы данных, библиотеки мультимедийного контента, системы тестирования и оценивания. Особенностью данного компонента является его динамичность и возможность постоянного обновления.

Коммуникативный компонент представлен инструментами и технологиями, обеспечивающими взаимодействие участников образовательного процесса: форумы, чаты, видеоконференции, социальные образовательные сети, системы обратной связи. Этот компонент создает возможности для диалога, сотрудничества и совместной деятельности.

Методический компонент охватывает педагогические технологии, методы и приемы, адаптированные для использования в цифровой среде. Сюда входят модели смешанного обучения, персонализированные образовательные траектории, геймификация, проектная деятельность в цифровой среде.

Субъектный компонент включает всех участников образовательного процесса: обучающихся, педагогов, администраторов, технических специалистов, родителей. Каждый субъект выполняет определенные функции и роли в цифровой образовательной среде.

Принципы функционирования цифровой образовательной среды определяются ее специфическими характеристиками. Принцип интерактивности предполагает активное взаимодействие пользователя с системой и другими участниками. Принцип адаптивности обеспечивает приспособление системы к индивидуальным особенностям и потребностям обучающихся. Принцип мультимедийности предусматривает использование различных форм представления информации. Принцип открытости гарантирует доступность образовательных ресурсов и возможность их расширения. Принцип персонализации позволяет

создавать индивидуальные образовательные траектории [24–26].

Цифровая образовательная среда качественно отличается от традиционной образовательной среды по ряду параметров [20]. Пространственно-временная организация в цифровой среде характеризуется асинхронностью, распределенностью и гибкостью, что позволяет преодолеть ограничения физического пространства и времени. Информационная составляющая отличается объемом, разнообразием форматов, интерактивностью и возможностью мгновенного обновления. Коммуникативные процессы приобретают новые формы: от синхронной видеосвязи до асинхронного обмена сообщениями, от индивидуальной работы до массового сотрудничества.

Результаты. Для вхождения в проблему гуманитарного развития личности нам потребуется понятие ценности как психолого-педагогическая категория, определяющая это развитие. Представление о ценности в структуре сознания было раскрыто В.П. Зинченко, однако нам потребовалось дополнить это представление контекстом функционирования субъекта образования в цифровой образовательной среде [12; 20]. Начнем с того, что в начале XX в. М. М. Бахтин написал свою книгу «К философии поступка» и тем самым открыл не только влекущую перспективу, но и конкретную программу изучения, во-первых, становления индивидуальных ценностей, во-вторых, их динамической трансформации в онтогенезе. Автор справедливо критиковал психологическую науку, ориентированную в то время на субъекта, пассивно переживающего свою судьбу. В этой работе в одной концептуальной схеме представлены ценности, переживание ценностей и смысл, существующий и возникающий при этом. Заметим, что смысл подчиняется ценности индивидуального бытия.

Эта мысль не могла оказать влияния на культурно-историческую психологию Л. С. Выготского, как и на деятельностный подход в психологии, разработанный позже С. Л. Рубинштейном. Тем не менее нельзя утверждать, что концепция М. М. Бахтина осталась нереализованной, в частности через теорию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальпериным.

Далее обратимся к работам Л. С. Выготского, который рассматривал переживание как базовую единицу сознания и личности. Кроме того, содержательными, на наш взгляд, являются исследования Ф. Е. Василюка, трактовавшего переживание как специфическую активность, направленную на формирование новых смысловых структур существования. Также рассмотрим профильные работы, анализирующие формирование персональных ценностных ориентиров и их влияние на поведенческие паттерны и деятельностные

проявления, раскрытые, в частности, в работах Д. А. Леонтьева, М. Б. Ненашева, Н. С. Шадрина, А. В. Хухорева и др. [14; 25; 27; 28].

Названные исследователи изучали место ценностей в системе регулятивных механизмов поведения и активности человека. Так, Д. А. Леонтьев подчеркивал, что потребности осуществляют своеобразное «выталкивание» активности субъекта, тогда как ценности реализуют функцию «притяжения» этой активности к творчеству индивида [14]. Кроме того, Г. П. Выжлецов указывал, что ценности в противоположность нормам предоставляют личности расширенный спектр «возможностей выбора». Ценности не принуждают, а мотивируют к активности [29].

После краткого обзора ценностной проблематики, раскрытой ведущими психологами, обратимся к ценностному уровню сознания и его компонентам. Примем положение Н. О. Лосского о том, что «ценность представляет собой универсальный принцип, задающий смысловую направленность как целостного мироздания, так и отдельной личности, каждого явления и каждого действия» [30, с. 250]. Поскольку данная трактовка ценности охватывает и мировое, и личностное измерения, для ценностного уровня сознания могут подходить аналогичные компоненты, что и для рефлексивного уровня сознания, а именно: значение и смысл.

Однако категория «значение» носит функциональный, «объективно-безразличный» характер, она адекватна как составляющая «области сознания» как таковой, но недостаточна для описания индивидуального сознания. В противовес ей категории «значимость» и «со-значение» синтезируют в единую конструкцию социальные значения и персональные смыслы, о которых в свое время писал Г. Г. Шпет: «Культурный феномен как воплощение смысла объективен, однако в нем же, в данном воплощении присутствует осознанное или неосознанное отношение к данному смыслу, что и составляет объект психологии. Не смысл, не значение, а со-значение, сопутствующие реализации исторического субъективные реакции переживания, отношения к нему – предмет психологии» [31, с. 421].

Данное утверждение не нуждается в трактовке. Но из него вытекает заключение, что со-значение не является ни объективным, ни субъективным, поскольку располагается между объективным и даже индифферентным значением и субъективным (персональным) смыслом. Со-значение представляет собой опосредованный переживанием продукт или результат взаимодействия объективных смыслов культурных феноменов («культурных ценностей»), оно характеризует персональное понимание индивидом передаваемого содержа-

ния и его личностное отношение к сообщаемому, мыслимому, обозначаемому, к экспрессивности, которую он «вносил» в выражение собственной мысли. Г. Г. Шпет соотносил со-значение с эмпатическим пониманием. Итак, со-значение можно трактовать как определенную предпосылку и основу личностного смысла, который, безусловно, обладает ценностным измерением.

Развивая идеи Г. Г. Шпета, автор культурно-исторической психологии утверждал, что культурные эмоционально-смысловые образования существуют объективно в форме художественных произведений и других человеческих творений, которые Л. С. Выготский назвал культурными орудиями. Они существуют до и независимо от каждого конкретного человека и выступают для него как притягательная сила, своеобразный вызов, а человек для культуры представляет желанность и ожидание. Примерно таким образом О. Э. Мандельштам характеризовал естественные взаимоотношения организма и среды. Созданная культура или искусственная природа для многих становится основной. Культурные миры обладают ценностным измерением – потенциально притягательным для индивида. Вряд ли существуют объективные критерии и мерила ценности, посредством которых возможно было бы ранжировать подобные Миры. Что касается их субъективной притягательности, то создание субъективных градаций вполне осуществимо, как считают Н. Д. Гордеева и В. П. Зинченко [32, с. 27]. При этом не должно удивлять, что притягательность и ценность могут равняться основному смыслу существования, а иногда оцениваться выше самого существования.

Ценностное восприятие Мира, взаимосвязь сознания и ценности послужили основой для построения концепции гуманитарного развития личности, которая базируется на философско-педагогических традициях, восходящих к идеям классического гуманизма и получивших развитие в работах В. С. Библера, М. М. Бахтина, С. И. Гессена, В. В. Зеньковского и других мыслителей. Гуманитарный подход в образовании противопоставляется технократическому и рассматривает человека не как объект воздействия, а как субъект саморазвития и самоопределения.

Философско-педагогические основы гуманитарного подхода включают несколько ключевых положений. Во-первых, признание уникальности и самоценности каждой личности, что предполагает уважение к индивидуальности и создание условий для самореализации. Во-вторых, понимание образования как процесса культурного наследования и творческого освоения человеческого опыта. В-третьих, акцент на диалогичность образовательного процесса, предполагающую равноправное взаимодействие субъектов образо-

вания. В-четвертых, признание приоритета смысла над информацией, понимания над знанием, мудрости над эрудицией.

Гуманитарное развитие личности характеризуется рядом специфических особенностей. Это процесс герменевтический по своей природе, предполагающий интерпретацию, понимание и осмысление культурных текстов и явлений. Он носит ценностно-смысловой характер, направлен на формирование системы личностных ценностей и жизненных смыслов. Гуманитарное развитие является диалогическим процессом, происходящим в пространстве межличностного и межкультурного диалога. Оно имеет рефлексивную направленность, предполагающую осмысление собственного опыта и места в мире.

Ключевые характеристики гуманитарного развития включают формирование критического мышления, способного к анализу, синтезу и оценке информации; развитие эмпатии и эмоционального интеллекта, позволяющих понимать других людей и эффективно взаимодействовать с ними; становление творческих способностей, проявляющихся в оригинальности мышления и способности к инновациям; формирование коммуникативной компетентности, включающей умения слушать, говорить, читать и писать в различных контекстах; развитие эстетического восприятия и художественного вкуса; становление этической позиции и нравственных убеждений.

Особое значение имеет развитие культурной идентичности, предполагающей понимание своей принадлежности к определенной культуре при одновременном уважении к другим культурам. Гуманитарное развитие также включает формирование исторического сознания, позволяющего понимать связь прошлого, настоящего и будущего, а также способность к социальной рефлексии, предполагающей осмысление общественных процессов и своей роли в них.

Взаимосвязь гуманитарного и технологического компонентов образования представляет собой одну из центральных проблем современной педагогики. Традиционное противопоставление этих подходов сегодня уступает место поиску путей их интеграции. Технологический компонент может служить инструментом для достижения гуманитарных целей образования, если он правильно встроен в образовательный процесс. Цифровые технологии способны расширить возможности доступа к культурному наследию, создать новые формы творческого самовыражения, обеспечить персонализацию обучения с учетом индивидуальных особенностей личности.

Однако интеграция требует соблюдения определенных условий. Технологии должны быть подчинены гуманитарным целям, а не определять

содержание и методы образования. Необходимо сохранить центральную роль живого педагогического общения и межличностного взаимодействия. Важно обеспечить развитие критического мышления по отношению к технологиям и формируемой ими информационной среде. Требуется также поддержание баланса между цифровыми и традиционными формами образовательной деятельности.

Далее имеет смысл представить механизмы реализации гуманитарного потенциала цифровой среды, в частности через цифровые платформы обучения. Так, современные образовательные технологии создают беспрецедентные возможности для развития гуманитарного знания. Массовые открытые онлайн-курсы (MOOC) позволяют миллионам людей получить доступ к высококачественному образованию независимо от географического положения и социального статуса. Платформы, такие как Coursera, edX, Khan Academy, демократизируют знания, делая доступными курсы ведущих университетов мира.

Адаптивные системы обучения используют искусственный интеллект для персонализации образовательного процесса, учитывая индивидуальные особенности восприятия и скорость обучения каждого студента. Это особенно важно в гуманитарных дисциплинах, где требуется глубокое понимание контекста и развитие критического мышления.

Технологии VR и AR открывают новые горизонты для изучения истории, литературы, искусства и культуры. Студенты могут виртуально посетить исторические места, музеи мирового значения, участвовать в воссозданных исторических событиях. Такой иммерсивный опыт способствует более глубокому эмоциональному и интеллектуальному восприятию гуманитарного материала.

Внедрение игровых элементов в образовательный процесс также повышает мотивацию и вовлеченность студентов. Образовательные игры по истории, литературе, философии помогают лучше понять сложные концепции через интерактивное взаимодействие и принятие решений в смоделированных ситуациях.

Цифровизация культурного наследия обеспечивает его сохранность и доступность для широкой аудитории. Виртуальные туры по музеям, 3D-сканирование артефактов, интерактивные выставки позволяют людям из разных стран познакомиться с мировым культурным достоянием. Проекты, такие как Google Arts & Culture, виртуальные туры по Лувру и Эрмитажу демонстрируют масштаб этих возможностей.

Социальные сети и специализированные платформы предоставляют новые возможности для художественного творчества и его распространения.

YouTube, TikTok, Instagram¹ превратились в площадки для поэзии, музыки, изобразительного искусства, где авторы могут найти свою аудиторию без традиционных посредников.

Цифровые технологии позволяют привлекать общественность к сохранению и изучению культурного наследия. Проекты по транскрипции исторических документов, оцифровке семейных архивов, составлению устных историй создают коллективную память и способствуют сохранению культурного разнообразия.

Интернет-платформы создают возможности для прямого общения между представителями разных культур. Языковые обменные программы, международные онлайн-проекты, виртуальные культурные фестивали способствуют взаимопониманию и толерантности.

Государства и организации используют цифровые каналы для продвижения своих культурных ценностей и установления дружественных отношений. Культурные программы, онлайн-фестивали, образовательные инициативы становятся инструментами мягкой силы в международных отношениях.

Цифровые технологии расширяют возможности гражданского участия в общественной жизни. Петиционные платформы, системы электронного голосования, краудсорсинговые проекты по решению социальных проблем активизируют гражданское общество и способствуют демократизации управления.

Применение цифровых методов в гуманитарных исследованиях открывает новые возможности анализа. Текстовая аналитика позволяет обрабатывать огромные корпуса литературных и исторических текстов, выявляя скрытые закономерности и тенденции. Геоинформационные системы используются для пространственного анализа исторических процессов.

Движение за открытую науку способствует свободному обмену научными знаниями. Цифровые репозитории, такие как arXiv, DOAJ, институциональные репозитории университетов, делают научные публикации доступными для широкой аудитории, ускоряя развитие науки.

Технологии могут стать инструментом борьбы с социальным неравенством. Специальные приложения и устройства для людей с ограниченными возможностями, бесплатные образовательные ресурсы для малоимущих, мобильные технологии для развивающихся стран расширяют доступ к возможностям.

Интернет-платформы мобилизуют добровольцев для решения гуманитарных задач. Проекты по переводу образовательных материалов, помощи в ликвидации последствий стихийных

бедствий, поддержке социально незащищенных групп демонстрируют потенциал коллективных действий.

Социальные сети и специализированные платформы способствуют формированию сообществ по интересам, где люди могут делиться знаниями, опытом и поддерживать друг друга. Это особенно важно для редких языков, малочисленных культур и специфических областей знаний.

ИИ находит применение в различных гуманитарных областях: автоматический перевод способствует межкультурному общению, системы распознавания речи и текста помогают в оцифровке архивов, алгоритмы рекомендаций персонализуют образовательный контент.

Следует отметить некоторые проблемы и риски цифровизации гуманитарного образования. Так, цифровая среда способствует формированию «клипового» мышления, характеризующегося поверхностным восприятием информации и снижением способности к длительной концентрации. В гуманитарном образовании, где критическое осмысление текстов является основой обучения, это создает серьезные проблемы. Студенты все чаще демонстрируют неспособность к глубокому анализу литературных произведений, философских трактатов и исторических источников.

Феномен «цифровой амнезии» проявляется в том, что обучающиеся полагаются на внешние источники информации, не развивая собственную память и аналитические способности. Это особенно опасно для гуманитарных дисциплин, где важно не только знание фактов, но и понимание связей между ними, умение интерпретировать и контекстуализировать информацию.

Доминирование коротких сообщений в социальных сетях и мессенджерах негативно влияет на развитие навыков академического письма. Студенты испытывают трудности с написанием развернутых эссе, аналитических работ и научных статей. Снижается качество аргументации, логика изложения становится фрагментарной.

Распространение инструментов автоматической генерации текста (ИИ-помощники, системы автозаполнения) создает риск атрофии собственных письменных навыков студентов. Возникает зависимость от технологических решений в процессах, требующих творческого и критического мышления.

Возможна деперсонализация образовательного процесса, так как массовые онлайн-курсы и автоматизированные системы обучения лишают образование важного личностного компонента. В гуманитарных науках особенно важен диалог между преподавателем и студентом, дискуссии, индивидуальный подход к развитию критиче-

¹ Принадлежат компании Meta, признанной экстремистской, деятельность которой запрещена на территории РФ.

ского мышления. Цифровизация может привести к стандартизации и унификации образовательного процесса, что противоречит природе гуманитарного знания.

Доступность готовых ответов в интернете формирует потребительское отношение к знаниям. Студенты все реже занимаются самостоятельным исследованием, предпочитая использовать готовые материалы. Это особенно проблематично в гуманитарных дисциплинах, где процесс поиска и интерпретации источников является неотъемлемой частью обучения.

Несмотря на декларируемую демократизацию образования, цифровая трансформация может усилить образовательное неравенство. Студенты из малообеспеченных семей могут не иметь доступа к качественным устройствам и стабильному интернет-соединению. Это создает новые формы социальной стратификации, основанные на технологических возможностях. Проблема особенно актуальна в развивающихся странах и сельских регионах, где цифровая инфраструктура развита слабо. В результате цифровизация может не расширить, а сузить доступ к качественному гуманитарному образованию для определенных социальных групп.

Чрезмерная зависимость от цифровых технологий создает риски для непрерывности образовательного процесса. Технические сбои, кибератаки, проблемы с интернет-соединением могут парализовать работу образовательных учреждений. Пандемия COVID-19 продемонстрировала, насколько уязвимой может быть полностью цифровизированная система образования. Избыток информации в цифровой среде может привести к когнитивной перегрузке студентов. Неспособность эффективно фильтровать и систематизировать информацию особенно проблематична в гуманитарных науках, где важно не количество усвоенной информации, а качество ее понимания и интерпретации.

Цифровая среда поощряет многозадачность и постоянное переключение внимания между различными источниками информации. Это негативно влияет на способность к глубокому изучению гуманитарных текстов, которое требует длительной концентрации и погружения в материал. Исследования показывают, что постоянные уведомления и отвлекающие факторы цифровой среды снижают качество обучения и запоминания информации. Особенно это касается сложных абстрактных концепций, характерных для философии, литературоведения и других гуманитарных дисциплин.

Опосредованное цифровыми технологиями общение может снижать способность к эмпатии и эмоциональному восприятию. В гуманитарном образовании, где важно понимание человеческих переживаний, мотивов и культурных контекстов,

это создает серьезные препятствия для полноценного обучения.

Далее представим наши практические рекомендации и перспективы развития данной темы. Во-первых, выделим стратегические принципы цифровой трансформации гуманитарного образования. Основопологающим принципом цифровизации гуманитарного образования должна стать ориентация на человека как центральную фигуру образовательного процесса. Технологии должны служить инструментом развития личности, а не заменять человеческое взаимодействие. Это означает сохранение роли преподавателя как наставника и интеллектуального лидера; индивидуализацию обучения с учетом особенностей каждого студента; развитие эмоционального интеллекта и эмпатии наряду с цифровыми навыками; поддержку творческого мышления и критического анализа. Принцип гибридности и интеграции заключается в том, что эффективная цифровизация должна основываться на интеграции традиционных и инновационных методов обучения. Гибридный подход позволяет сочетать преимущества очного и дистанционного обучения; использовать цифровые технологии для усиления, а не замещения традиционных практик; адаптироваться к различным стилям обучения и предпочтениям студентов; обеспечить непрерывность образовательного процесса в различных условиях. Принцип этической ответственности предполагает, что все решения по цифровизации должны приниматься с учетом этических норм и социальной ответственности, защиты приватности и персональных данных студентов, обеспечения справедливости и недискриминации в алгоритмических системах, прозрачности в использовании искусственного интеллекта, поддержки академической честности и интеллектуальной свободы.

В завершение отметим перспективы развития данной темы. Образовательным учреждениям необходимо разработать комплексные стратегии цифровизации, которые включают пилотные проекты в отдельных программах или курсах; постепенное масштабирование успешных решений; регулярную оценку и корректировку стратегии; интеграцию различных цифровых платформ и инструментов; обеспечение совместимости и взаимодействия систем; развитие единого информационного пространства. Создание инновационной образовательной среды через гибкие учебные пространства, адаптируемые под различные форматы занятий; технологически оснащенные аудитории с интерактивным оборудованием; зоны для коллаборации и творческой работы; надежное высокоскоростное интернет-соединение; облачные сервисы для хранения и обмена данными; мобильные приложения для доступа к образовательным ресурсам.

От передачи знаний к фасилитации обучения осуществляется через переход от лекционного формата к интерактивным методам; поощрение самостоятельного исследования и критического мышления; индивидуализацию образовательных траекторий; анализ активности студентов в цифровой среде; корректировку методов на основе обратной связи; персонализацию заданий и рекомендаций.

Выводы. Успешная цифровая трансформация гуманитарного образования требует комплексного подхода, учитывающего технологические возможности,

педагогические принципы и гуманистические ценности. Представленные рекомендации должны быть адаптированы к конкретным условиям и потребностям каждого образовательного учреждения.

Ключевым фактором успеха является понимание того, что цифровизация – не самоцель, а средство для достижения более высокого качества образования, расширения доступа к знаниям и подготовки специалистов, способных эффективно работать в цифровую эпоху, сохраняя при этом гуманистические ценности и культурное наследие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барбашина Э. В. «Нарративная парадигма» В. Фишера в контексте развития нарративных исследований // *Философия науки*. 2023. №3 (98). С. 57–70.
2. Лаврентьева З. И., Калугина Л. А. Понятие функциональной грамотности в педагогических исследованиях // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2024. №4 (56). С. 167–172.
3. Федосеева И. А. Предпрофильная подготовка подрастающего поколения в современных социокультурных условиях // *Специфика педагогического образования в регионах России*. 2024. №1 (17). С. 76–78.
4. Мартынов В. Г. Социально-гуманитарная составляющая образования // *Педагогика*. 2023. Т. 87, №5. С. 5–16.
5. Zhakupov N. R., Seitkhanova A., Dakhin A. N. Development of a multilingual online course with the language support for teaching physics in English // *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. April 2024. Vol. 13, no. 2, pp. 752–758. DOI: 10.11591/ijere.v13i2.26803
6. Гриншкун В. В., Подуфалов Н. Д., Савенков А. И. О построении теоретико-методологических основ развития образовательных систем в условиях трансформационных процессов современного социума // *Педагогика*. 2025. Т. 89, №7. С. 5–27.
7. Марчук С. В., Дахин А. Н. Целеполагание как диалогичный процесс в цифровой образовательной среде // *Педагогика*. 2024. Т. 88, № 11. С. 22–32.
8. Popov V. V., Muzika O. A., Kholina O. A. Existential dialogue of individuals with disabilities in an inclusive educational space // *Perspectives of Science and Education*. 2025. №3. P. 10–23. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.1>
9. Ashilova M. S., Begalinov A. S., Pushkarev Yu. V., Pushkareva I. Yu., Begalinova K. K., Pushkareva E. A. Assessment Future Evolution of Massive Open Online Courses (MOOCs): SWOT Analysis (Global and Regional Measuring) // *Russian Journal of Regional Studies*. 2024. № 32 (1). P. 144–162. DOI: <https://doi.org/10.15507/2413-1407.126.032.202401.144-162>
10. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. Москва: Изд-во МГППУ, 2002. 272 с.
11. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.
12. Зинченко В. П. Ценности в структуре сознания // *Вопросы философии*. 2011. №8. С. 85–97.
13. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. Москва: Художественная литература, 1975. 810 с.
14. Леонтьев Д. А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Смысл, 2003. 486 с.
15. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
16. Выготский Л. С. Психология. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с. (Серия «Мир психологии»)
17. Зинченко В. П., Мамардашвили М. К. Проблема объективного метода в психологии // *Вопросы философии*. 1977. №7. С. 109–125.
18. Dakhin A. N., Assylbayeva R. N., Bondarchuk T. A. Application of computer modeling in physics lessons using WxMaxima and MS Excel programs // *Pedagogical Journal of Kazakhstan*. 2023. Т. 1, no. 1. P. 4–24.
19. Литвиненко О. В., Чуркина Н. А. Цифровизация: персональные данные в цифровой образовательной среде // *Педагогика*. 2023. Т. 87, №1. С. 15–23.
20. Дахин А. Н. Индивидуальность в цифровой среде // *Педагогика*. 2023. Т. 87, №2. С. 16–22.
21. Разумовский В. А. Цифровая зрелость общеобразовательной организации в период цифровой трансформации // *Педагогика*. 2025. Т. 89, №6. С. 25–32.
22. Belaya E. I., Vasilyeva T. Yu. The technology of formation of the Russian civic identity through the national personosphere as an axiological resource // *Perspectives of Science and Education*. 2025. №3. P. 24–39. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.2>

23. Ненашев М. Б., Дахин А. Н. Персонализированное машинное обучение // Педагогика. 2025. Т. 89, №6. С. 49–60.
24. Дахин А. Н. Педагогика больших языковых моделей // Педагогика. 2025. Т. 89, №2. С. 5–16.
25. Ненашев М. Б., Дахин А. Н. Мотивация – ценность – деятельность // Народное образование. 2025. №1. С. 183–192.
26. Ramadhona R., Manuharawati, Wintarti S. Strategic flexibility and performance of students in solving open problems // Perspectives of Science and Education. 2025. №3. P. 170–182. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.11>
27. Хухорева А. В. Методика опосредованной диагностики ценностей // Вопросы психологии. 2010. №4. С. 84–94.
28. Шадрин Н. С. Ценностная регуляция деятельности: социогенез, феноменология, механизмы. Павлодар: Кереку, 2009. 360 с.
29. Выжлецов Г. П. Духовно-ценностный смысл и природные основы культуры // Смыслы культуры. Тезисы конференции. Санкт-Петербург, 1996.
30. Лосский Н. О. Ценность и бытие / Бог и мировое зло. Москва: Республика, 1994. С. 250–315.
31. Шпет Г. Г. Philosophia Natalis. Избранные психолого-педагогические труды. Москва: РОССПЭН, 2006. 621 с.
32. Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Роль рефлексии в построении предметного действия // Человек. 2001. №6. С. 26–41.

Информация об авторе

Чернобровенко Наталья Валерьевна – аспирант, кафедра технологии обучения, педагогики и психологии, Новосибирский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 630 039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 155, e-mail: ch-natali79@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 06.10.2025

После доработки 15.11.2025

Принята к публикации 17.12.2025

Information about the author

Nataliya V. Chernobrovenko – Graduate Student, Department of Learning Technologies, Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Agrarian University (155 Nikitina str., Novosibirsk, 630 039, Russian Federation, e-mail: ch-natali79@mail.ru).

The paper was submitted 06.10.2025

Received after reworking 15.11.2025

Accepted for publication 17.12.2025

ПОЛОЖЕНИЕ о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей для публикации в рецензируемом научном журнале «Профессиональное образование в современном мире»

1. Общие положения

1.1. Настоящее Положение устанавливает порядок направления, приема, оформления и регистрации рукописей, поступающих для опубликования в рецензируемый научный журнал «Профессиональное образование в современном мире».

«Профессиональное образование в современном мире» – официальный научный журнал (далее – Журнал), учрежденный постановлением Ученого совета ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ от 31.01.2011 г. Это периодическое рецензируемое издание, распространяемое по подписке, издаваемое с 2011 года, зарегистрированное в установленном порядке как средство массовой информации 18.05.2011 г. (свидетельство ПИ № ФС 77–45 179), имеющее международный стандартный номер сериального издания ISSN 2224–1841 (дата выдачи сертификата 22.08.2011).

В Журнале печатаются ранее не опубликованные научные статьи, содержащие важные результаты исследований, оригинальные научные работы и обзорные статьи российских и зарубежных ученых, посвященные актуальным вопросам философии, педагогики и психологии.

Предоставляемая в Журнал статья должна быть законченным научным исследованием и содержать новые научные результаты в областях науки, перечисленных в тематических разделах.

1.2. В Журнал принимаются статьи по следующим отраслям науки согласно Номенклатуре научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени: 5.7 – философские науки, 5.8 – педагогические науки и 5.3 – психологические науки, соответствующие следующим разделам (табл. 1).

Таблица 1

№ п/п	Наименование раздела	Отрасли науки в соответствии с Номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени
1	Философия	5.7 Философия науки и техники: 5.7.6 Социальная и политическая философия: 5.7.7 Философия антропологии, философия культуры: 5.7.8
2	Педагогика	5.8 Общая педагогика, история педагогики и образования: 5.8.1 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням знания): 5.8.2 Методология и технология профессионального образования: 5.8.7
3	Психология	5.3 Общая психология, психология личности, история психологии: 5.3.1 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных систем: 5.3.4 Возрастная психология: 5.3.7
4	Сообщения о проводимых научных конференциях, симпозиумах, конгрессах	5.3; 5.7; 5.8
5	Краткие научные сообщения, заметки, письма	5.3; 5.7; 5.8

Разделы в Журнале формируются в зависимости от тематической направленности формируемого номера.

2. Редакционная политика Журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) и Кодексе поведения для издателя журнала (Code of Conduct for Journal Publishers), разработанных Комитетом по публикационной этике – Committee on Publication Ethics (COPE). В процессе издательской деятельности редколлегия журнала руководствуется международными правилами охраны авторского права, нормами действующего законодательства Российской Федерации, международными издательскими стандартами. Редакция Журнала признает требования соблюдения этики научных публикаций и заявляет об отсутствии злоупотреблений служебным положением.

3. Редакционная этика Журнала

3.1. Обязанности автора или коллектива авторов (далее – Автор). Требования к предоставляемой информации.

Автор несет ответственность за новизну и достоверность результатов научного исследования и содержание статьи, что предполагает соблюдение следующих принципов:

- не допускается направление в редакцию работ, основные результаты которых уже опубликованы или планируются к публикации в других изданиях;
- Автор статьи должен представлять достоверные результаты проведенных исследований. Заведомо ошибочные или сфальсифицированные утверждения неприемлемы. Редакция вправе изъять уже опубликованную статью, если выяснится, что в процессе публикации статьи были нарушены чьи-либо права или общепринятые нормы научной этики. О факте изъятия статьи редакция обязана сообщить автору;
- Автор должен полно и объективно отражать существующее состояние рассматриваемых в статье вопросов;
- Автор должен гарантировать, что результаты исследования, изложенные в представленной рукописи, полностью оригинальны. Заимствованные фрагменты или утверждения должны быть оформлены с обязательным указанием автора и первоисточника. Чрезмерные заимствования, а также плагиат в любых формах, включая неоформленные цитаты, перефразирование или присвоение прав на результаты чужих исследований, считаются неэтичными и неприемлемыми для публикации;
- все лица, внесшие значительный вклад в получение научных результатов, отраженных в статье, должны быть включены в состав авторского коллектива статьи. Среди соавторов недопустимо указывать лиц, не участвовавших в исследовании. Лицам, внесшим определенный вклад в получение представляемых в статье научных результатов, может быть выражена благодарность в тексте статьи;
- материалы, представляемые для публикации в Журнал, должны быть одобрены всеми авторами и соответствующими организациями, в которых эта работа проводилась;
- если авторов несколько, то необходимо указать контакты (почтовый адрес, номер телефона, электронную почту) автора, которому будет адресована корреспонденция и контактную информацию о всех соавторах;
- Автор должен гарантировать, что в случае принятия статьи к публикации в Журнале, она не будет опубликована в других изданиях в той же форме, на английском или на любом другом языке, в том числе и в электронном виде, без письменного на то согласия учредителя Журнала;
- Автор не должен скрывать конфликты интересов, которые могут повлиять на оценку и интерпретацию их рукописи, а также источники финансовой поддержки проекта (гранты, госпрограммы, проекты и т.д.), которые должны быть в обязательном порядке указаны в рукописи;
- Автор, обнаруживший существенные неточности или ошибки в статье, представленной в Журнал или уже опубликованной в нем, должен незамедлительно уведомить об этом редакционную коллегию для принятия совместного решения о форме представления объективной информации;
- Автор, представляющий рукопись к публикации в Журнал, должен оформить ее в соответствии с правилами, устанавливаемыми редакцией (п. 4. настоящего Положения). Правила оформления к поступающим статьям публикуются в полном виде на сайте Журнала по адресу <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/> (далее – Сайт);
- статья представляется в печатной и электронной версиях на русском или английском языках. Электронный вариант должен быть полностью идентичен печатному.

3.2. Права редакции.

Редакция не производит художественную, литературную и другие виды доработок представленных рукописей.

Редакция оставляет за собой право не принимать работы, оформленные с отступлениями от настоящих правил.

Не принятые к опубликованию рукописи и сопровождающие документы не возвращаются.

В принятых к публикации материалах редакция не меняет имена авторов и их очередность.

Главный редактор проводит политику предупреждения и регулирования редакционных конфликтов. Подача материалов в редакцию Журнала означает согласие авторов с изложенными правилами и согласие на размещение полной версии данных материалов в сети Интернет на официальных сайтах: Журнала: <https://profed.nsau.edu.ru/jour/index>, <http://www.nsau.edu.ru/profed>; Научной электронной библиотеки http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632 и EBSCO Publishing в свободном доступе, а также с использованием личных данных в открытой печати.

4. Правила оформления статей в журнал

Требования к материалам, поступающим в Журнал для опубликования:

4.1. Материалы, поступившие в редакцию, проходят экспертизу членов редакционного совета. При экспертизе статьи особое внимание уделяется оценке ее актуальности и глубине раскрытия темы. Содержание статьи должно быть проверено Автором на грамматические, стилистические и другие ошибки и быть оформлено по стандартам научного стиля.

4.2. Материалы должны быть тщательно подготовлены к печати.

В заглавии необходимо указать: название статьи, ФИО авторов. Название должно отражать содержание статьи и соответствовать общей тематике журнала. Под авторами, в начале статьи указывается название организации (полностью), город, страна [например: Федеральное государственное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный аграрный университет», г. Новосибирск, Российская Федерация]. Обязательно указывается e-mail. Если авторов несколько, то эта информация указывается на каждого Автора в отдельности. Вся остальная информация об авторе или авторах указывается в конце статьи. В нее включаются данные, относящиеся к званиям, степеням, должностям, e-mail и т. д.

Статья должна быть классифицирована – иметь УДК.

К статье необходимо приложить:

а) аннотацию, в которой указываются четко сформулированные задачи статьи, методология и методика их решения, а также результаты и перспективы исследования. Аннотация должна быть краткой и понятной без обращения к самой публикации. В Аннотации должна быть выделена структура статьи (п. 4.4 настоящего Положения). Аннотация не предусматривает абзацев. Объем аннотации не должен превышать 200–250 слов;

б) ключевые слова (keywords) (3–8 слов, желательно не входящих в название статьи).

Аннотация и ключевые слова печатаются – 12 кг, шрифт – курсив.

Список литературы в конце статьи оформляется по ГОСТ Р 7.0.7–2021 в порядке упоминания в статье. Ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, размещаются после указания соответствующего произведения и содержат его порядковый номер в списке литературы и страницы соответствующего произведения (Например: [1, с. 55]). Список литературы не предусматривает цитирование учебников и учебных пособий, тезисов докладов конференций, а также текста диссертаций. В отдельных случаях допускаются ссылки на авторефераты диссертаций и цитирование статей, посвященных теме диссертации и опубликованных в журналах.

4.3. На английский язык переводится: название статьи, инициалы (ФИО) Автора, название организации (полностью), город, страна. Обязательно указывается e-mail. Аннотация полностью (при переводе должна употребляться оригинальная английская терминология), ключевые слова, список литературы (References), цитируемой в тексте. В References не делается транслитерация заглавий статей из российских журналов. Оставляется только перевод заглавий статей. Параллельное название журнала пишется не через черточку, а через знак равно (=). После описания указывается язык статьи (In Russian). Оригинальное название источника пишется курсивом, в том числе транслитерированное название книг. В обязательном порядке приводится транслитерация и перевод соответствующих данных.

4.4. Статья должна содержать в себе четкие, логически взаимосвязанные разделы. Все разделы должны начинаться указанными заголовками, выделенными полужирным начертанием: **введение** (постановка проблемы в общем виде и ее связь с последними публикациями); **постановка задачи** (степень изученности проблемы, формулировка цели); **методика и методология исследования**; **результаты** (изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов); **выводы** (научная новизна, теоретическое значение исследования и перспективы дальнейших научных разработок в данном направлении). Графический материал должен быть представлен в формате Excel или Word в черно-белом изображении, без цветного фона, рамок; для диаграмм применять различную штриховку; оси графиков должны быть черными. Сканированные рисунки не принимаются к публикации. Рисунки и таблицы, включенные в единый файл, должны идти следом за соответствующим текстом в рукописи, а не стоять отдельно в нижней или верхней части файла. В статье должна соблюдаться последовательная нумерация графического материала. Таблицы и рисунки должны быть понятны без обращения к тексту статьи. Неинформативные данные не должны быть включены в таблицы и графики. Данные, представленные в таблицах, не должны повторяться в рисунках и наоборот. Подписи под таблицами и рисунками должны быть информативными и краткими. Формат подписей должен соответствовать единому стилю. Каждое изображение в статье дублируется в редакцию отдельным файлом.

Далее следуют список литературы и References. Количество цитируемой и привлеченной для исследования литературы должно включать не менее 20 наименований источников, из них не менее 5 иностранных авторов.

Информация при выполнении работы при финансовой поддержке какой-либо организации (Минобрнауки, фондов и т. д.) пишется под заголовком Благодарности (Acknowledgements) и размещается после ключевых слов (keywords).

Структура библиографических ссылок приведена на Сайте: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>.

4.5. В конце статьи необходимо указать полные сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание, сокращенное название места работы (организация (и) или учебное заведение,

факультет, кафедра), занимаемая должность, почтовый рабочий адрес с указанием индекса, телефона, сотового телефона, обязательно e-mail. Обязателен перевод этой информации на английский язык.

4.6. Тексты предоставляются в печатном и электронном виде (формат Word).

– Объем статьи – от 35 000 до 40 000 знаков (около 20 страниц формата А4). Решение об увеличении объема статьи принимается главным редактором по согласованию с автором.

– Интервал – 1,5.

– Шрифт – ХО Thames (Times New Roman).

– Кегль – 14.

– Все поля – 2,0 см.

– Кавычки в виде «елочек».

– Сноски делаются в квадратных скобках и оформляются в конце статьи в виде списка литературы (образцы на сайте журнала).

4.7. Статьи аспирантов принимаются только в соавторстве с научным руководителем или другим доктором наук. Для официального подтверждения статуса аспиранта автору необходимо направить в редакцию Журнала оригинал справки, заверенный отделом аспирантуры соответствующей организации.

4.8. Все статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с неверно оформленным списком литературы, не принимаются до устранения замечаний. Не принятые к публикации материалы Автору не возвращаются. Корректур статей Автору не высылаются.

4.9. Гонорар за публикуемые статьи, доклады, сообщения и рецензии Автору не выплачивается.

5. Периодичность издания журнала и график приема рукописей

Журнал выходит 4 раза в год.

Таблица 2

График приема рукописей

№ журнала	Прием статей	Срок выхода
1	до декабря	февраль – март
2	до марта	май – июнь
3	до июня	август – сентябрь
4	до сентября	ноябрь – декабрь

6. Порядок регистрации рукописей

6.1. Статьи регистрируются редакцией Журнала.

При поступлении рукописи в Журнал статья регистрируется, в случае если присланные материалы соответствуют настоящему положению.

Поступившие статьи регистрируются в единой электронной базе Журнала с указанием входных данных (Автор, дата поступления, направляющая организация или научный консультант/руководитель, соответствие статьи одной из научных отраслей, согласно Номенклатуре которых издается Журнал).

Автору сообщается дата поступления работы, а также ориентировочный срок выхода журнала, в макет которого помещена работа.

6.2. Поступившая работа проверяется на соответствие всем формальным требованиям и при отсутствии замечаний после регистрации отправляется на рассмотрение экспертного совета для заключения и рекомендаций к печати.

6.3. После положительных рекомендаций экспертного совета статья отправляется на вычитку редактору. В случае значительных редакторских правок они согласовываются с Автором.

6.4. После редактирования и в порядке очереди с подписью «в печать» статья публикуется в журнале.

6.5. Подготовленный к печати макет номера утверждает главный редактор Журнала.

7. После принятия решения о включении статьи в определенный номер Журнала Автором в двух экземплярах заполняется лицензионный договор «На право использования научного произведения в журнале «Профессиональное образование в современном мире» (Приложение 1: Сайт: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>), который отправляется по почте на адрес редакции: 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина 149, а/я 102.

8. Журналом обеспечивается постоянное хранение публикуемых научных статей, их доступность, представление в установленном порядке обязательных экземпляров издания.

9. Порядок подготовки рукописи к печати

9.1. Все несоответствия формальным требованиям устраняются самим Автором. При обнаружении несоответствий редакцией Автору высылаются замечания. Исправленный вариант должен быть возвращен в редакцию в кратчайший срок. Возвращение статьи Автору на доработку не означает, что работа принята к публикации. Если статья возвращается Автору для доработки, исправления или сокращения, то датой ее представления в Журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

9.2. Редактор оставляет за собой право внесения изменений и сокращений не принципиального характера.

9.3. Окончательный вариант работы направляется Автору для согласования.

9.4. Непринятые к публикации материалы Автору не возвращаются.

10. Всем научным статьям, публикуемым в Журнале, начиная с 3-го номера 2015 года присваиваются уникальные номера (индексы DOI–Digital Object Identifier). DOI-индексы представляют собой последовательность символов, состоящую из двух частей, разделенных прямым слешем (/). Первая часть – префикс издателя, определяемый при первичной регистрации издателя в CrossRef (10.20913 для Издательства ГПНТБ СО РАН), вторая часть – суффикс (2224-1841-2021-3-01), формируемый издателем Журнала по установленным правилам. В нем указаны ISSN печатного издания, год издания, порядковый номер выпуска, порядковый номер статьи в Журнале.

10.1. Уникальный суффикс присваивается главным редактором. Главный редактор имеет право присвоить или не присвоить суффикс научной статье по решению редколлегии/редсовета Журнала.

10.2. Присвоенный идентификатор DOI никогда не меняется.

PROVISION on submitting, accepting and registration of the manuscripts in the peer-reviewed scientific journal Professional education in the modern world

1. General provision

1.1. This provision regulates the procedure of submitting, accepting and registration of manuscripts submitted for publication in the peer-reviewed scientific journal *Professional education in the modern world*.

Professional education in the modern world is an official scientific journal (see as Journal) founded by the Decree of Scientific Council of Novosibirsk State Agrarian University of January 31, 2011. This periodical peer-reviewed edition is distributed via subscription and has been published since 2011. The scientific journal is registered as a mass media on May 18, 2011 (Certificate PI No. FS 77–45179) and has an international standard serial number ISSN 2224–1841 of August 22, 2011.

Journal contains full papers, which are original, unpublished primary research and reflect essential and important research results; original scientific proceedings and reviews of Russian and foreign scientists devoted to philosophical, pedagogical and psychological issues.

A submitting manuscript should contain research results in the fields listed.

1.2. Journal covers manuscripts according to classification of scientific degrees: 5.7 – Philosophical Sc., 5.8 – Pedagogical Sc. and 5.3 – Psychological Sc., listed in Table 1.

Table 1

№	Part	Science of researchers according to classification of scientific degrees
1	Philosophy	5.7 Philosophy of Science and Technology: 5.7.6 Social and Political Philosophy: 5.7.7 Philosophy of Anthropology, Philosophy of Culture: 5.7.8
2	Pedagogy	5.8 General pedagogy, history of pedagogy and education: 5.8.1 Theory and method of learning and education (by areas and levels of knowledge): 5.8.2 Methodology and technology of vocational education: 5.8.7
3	Psychology	5.3 General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology: 5.3.1 Educational Psychology, Psychodiagnosis of Digital Educational Systems: 5.3.4 Age psychology: 5.3.7
4	Calls on papers, conferences, symposiums and congresses	5.3; 5.7; 5.8
5	Brief scientific messages, notes and letters	5.3; 5.7; 5.8

The parts of Journal are formed on the correspondent relevant topics.

2. Editorial policy of the Journal applies general ethical principles of national scientific periodicals. It covers ethical standards of editors and publishers provided at Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) and Code of Conduct for Journal Publishers developed by Committee on Publication Ethics (COPE). Editorial Board of the Journal follows the international copyright protection, national legal regulations and international publishing standards.

3. Editorial policy

3.1. Authors responsibilities (see as Author) and requirements to a manuscript are as follows.

Author takes responsibility for the novelty, results acknowledgement and content of the paper. Authors have responsibilities as detailed below:

- A manuscript should contain the newest results not published in other editions;
- Author is committed to publishing high quality new work that makes a significant contribution within the scope of the journal. Editorial can reject a manuscript in case the novelty of the work falls below that required for the journal and the manuscript represents undue fragmentation of the research into multiple papers. Editorial has a right to withdraw a published manuscript in case of breaking the right or general ethical standards. Editorial should inform the author about paper withdrawal;

- Author should contribute significantly to consideration of the issues in the manuscript;

- Author should represent original research results only. Undue fragmentation should refer to the author and the source. Manuscripts should not contain scientific dishonesty and/or fraud comprising among others fictitious or manipulated data, plagiarized material (either from the previous work of the authors or that of other persons), reference omissions, false priority statements, «hidden» multiple publication of the same data and incorrect authorship. Authors must not breach any copyright as it is concerned to be non-ethical and inappropriate;

- Authors have a responsibility to give due acknowledgement to all workers contributing to the work. Those who have contributed significantly to the research should be listed as co-authors. On submission of the manuscript, the corresponding author attests to the fact that those named as co-authors have agreed to its submission for publication and accepts the responsibility for having properly included all (and only) co-authors. Persons contributed to the research results can take gratitude in the manuscript;

- All authors and organizations related to the research must take public responsibility for the content of their paper;

- if there are several authors, it is necessary to outline contact details of the author, who will receive mail and contact details of all the co-authors;

- Author should guarantee that accepted manuscript would not be published in any other editions (foreign languages) with no agreement of the Journal founder;

- Authors should declare all sources of funding for the work in the manuscript (grants, state programmes, projects, etc.), and also to declare any conflict of interest;

- Author, who found significant mistakes in submitted manuscript, should inform the editorial in order to escape mistakes and represent real information;

- Author should follow the rules of Editorial when submitting a manuscript to the Journal (no. 4 of Provision). The formatting rules and requirements are published at the webpage of the Journal <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/> (see as Webpage);

- A manuscript is submitted as printed and electronic versions in English and Russian. Electronic version should be identical with the printed one.

3.2. Editorial rights.

Editorial does not make literary or any other types of correction of the submitted manuscript.

Editorial can not accept the manuscripts, which do not correspond to the rules.

Manuscripts and followed documents not accepted for publication are not forwarded back.

Editorial does not change the authors name and their order in accepted manuscripts.

Editor-in-Chief regulates and prevents any conflicts.

Authors, who submit manuscripts to the Journal, agree to the rules and regulations for publishing manuscripts at the official webpages of the Journal: <https://profed.nsau.edu.ru/jour/index>, <http://www.nsau.edu.ru/profed>; Research E-Library: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632 and EBSCO Publishing and using private data in the public media.

4. Formatting rules for submitting manuscripts

Requirements for manuscripts and materials submitted to the Journal:

4.1. Materials submitted to the Journal are evaluated by the Editorial Board. They evaluate the relevance of the topic. Paper content should be checked for grammar, stylistic and other types of mistakes and should follow the academic language style.

4.2. Manuscripts and materials should be prepared in a rigorous manner for publishing.

The author should outline the title of the article and full names of the authors. The title should conform to the paper content and general topics of the Journal. The paper contains the organization the authors are affiliated with, city and country (e. g. Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russian Federation) and e-mail. If there are several authors, information on each author should be outlined at the end of the paper. The information should contain degree and rank of the author, position, e-mail etc.

A manuscript should have Universal Decimal classification number.

The paper should have:

a) an abstract, which should contain formulated tasks, methodology and methods for problem solution, research results and outlooks of the research. The structure of the article should be highlighted in the abstract (no. 4.4 of Provision). An abstract should be brief (not more than 200–250 words) and clear, with no paragraphs;

b) key words (3–8 words, preferably not covered in the title).

Abstract and key words are printed as point size 12 in italics.

References should be listed in the order they are cited in the text and at the end of the paper according to National State Standard (GOST) R. 7.0.7–2021. References in the text are reviewed in square brackets after the corresponding text (e. g. [1, p.55]). Authors should not refer student books and study guides, conference reports and Doctorate theses. Authors can refer to published summary of theses and cite the papers devoted to the topic and published in scientific journals.

4.3. Authors should translate into English the title of the article, author's name, the organization the author is affiliated with, city, country and e-mail; an abstract (terms in English should be used in the origin); key words and references cited in the text. Authors should not transliterate the papers published in national journals but translate the titles of the papers. Second title of the journal is outlined by means of equal sign (=). After reference description authors should indicate the language the paper is written in (In Rus). Original title of the resource and transliteration of the books are indicated in italics. Authors transliterate and translate the references.

4.4. Manuscript should contain parts related in a cohesive way; all parts should have a bold-faced type heading: **introduction** (research objective and its relation to the latest papers); **purpose setting** (problem definition and goal setting); **Methodology of the study**; **results** (the main research material should be concerned with research results); **Conclusion** (scientific novelty, theoretical application of the research and outlooks of further development).

Figures and graphics should be used as black-and-white Excel or Word format with no frames; authors should use hatching for diagrams; graphic axis should be in black colour. Editorial does not accept scanned figures and photos. Images and tables should follow the corresponding text of the manuscript. Graphics, images and tables should be listed in an order, represented clearly and concisely avoiding repetition and embellishment, described and signed briefly, clearly and at the same manner and do not contain chartjunk. Each image should be sent to the Editorial as a separate file.

References and bibliography should be listed in alphabet order with no numeration and they follow conclusions. The number of cited references and additional research sources shouldnt be less than 20, not less than 5 foreign authors.

Information on financial support of an organization (Ministry of Education and Science, Foundations, etc.) should be indicated in Acknowledgements placed after keywords.

For information about references indication, please visit our website: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>.

4.5. Information about the authors should be submitted at the end of the paper and translated into English: full name, degree and rank, affiliation (organization or institution, faculty, chair), position, postal address (post zip, telephone, mobile telephone, email).

4.6. Manuscripts are submitted in two copies. One copy should be submitted, and a copy in Word format should be sent via e-mail.

Manuscripts should normally from 35 000 to 40 000 characters (about 20 pages and 4). Editor-in-Chief is able to extend the paper by agreement with the author.

- Spacing is 1,5.
- Font is XO Thames (Times New Roman).
- Font size is 14.
- Margins are 2,0 sm
- Quotations should be reviewed as French quotation marks (chevrons)
- References should be listed in square brackets at the end of the paper (examples are reviewed at the website of the Journal).

4.7. Full-time PhD-students publish papers free of charge. Editorial accepts the articles from PhD-students

co-authored by scientific supervisor or Doctor of Science only. PhD-students should provide Editorial with the reference from Postgraduate Department and certify the PhD-student status.

4.8. Manuscripts not suitable for the topics of the Journal and formatting rules (no abstract, list of references) are not accepted until complying with remarks. Manuscripts not accepted and their correction are not forwarded back to the author.

4.9. Editorial does not cover fees for papers, reports, brief communications and reviews.

5. Schedule of Journal publication and manuscripts submission

Journal is published quarterly (4 times a year).

Table 2

Schedule of manuscripts submission

Journal No.	Manuscripts submission	Publication
1	until December	February – March
2	until March	May – June
3	until June	August – September
4	until September	November – December

6. Procedure of registration of manuscripts

6.1. Editorial of the Journal registers manuscripts.

When a manuscript is submitted to the Journal, it is registered in case it follows the requirements of the Provision.

Submitted manuscripts are registered in e-base of the Journal with outlined data (Author, date of submission, sending organization or scientific supervisor, suitability of the manuscript for the science classification).

Editorial informs authors about submission date and approximate date of Journal publication.

6.2. Submitted manuscript is checked for suitability for all the requirements and sent to expert evaluation for final recommendation.

6.3. When a manuscript is recommended for publication, it is forwarded to editing. All changes are agreed with the Author.

6.4. On editing and signing *in press* a manuscript is printed in the Journal.

6.5. Prepared draft is approved by the Editor-in-Chief.

7. On decision about publication of a manuscript, Author fills in the license agreement in 2 variants «License to use scientific manuscript in the journal *Professional education in the modern world*» (Attachment 1 at the webpage: <http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/>), which should be sent back to the postal address of Editorial: p/b 102, 149 Nikitina Str., 630039 Novosibirsk.

8. Editorial of the journal keeps manuscripts and provides their availability.

9. Procedure of preparation of a manuscript for publication

9.1. Authors should correct all the remarks of non-compliance noted by the editorial. Authors should send amended version promptly. When editorial forwards a manuscript for refinement it does not mean the manuscript is accepted for publication. Editorial regards the date of final text of a manuscript (after refinement) as a date of manuscript submission.

9.2. Editor-in-Chief has a right to make not significant notes and remarks.

9.3. Editorial forwards the final version of the manuscript to agree and determine the matters.

9.4. Editorial does not send back not accepted manuscripts to the authors.

10. All scientific papers (from journal no. 3, 2015) published in the Journal will have special unique indexes DOI (Digital Object Identifier). DOI indexes assume a sequence of symbols, which consists of 2 parts separated by slash (/). The first part is the publisher's prefix, determined during the initial registration of the publisher in CrossRef (10.20913 for the State Public Scientific Technological Library of the SB RAS), the second part is the suffix (2224-1841-2021-3-01), formed by the publisher of the Journal according to the established rules. It contains the ISSN of the printed publication, the year of publication, the serial number of the issue, the serial number of the article in the Journal.

10.1. Editor-in-Chief assigns a special unique identification suffix. Editor-in-Chief has a right to assign or not identification suffix on decision of Editorial Board.

10.2. DOI index is never changed.