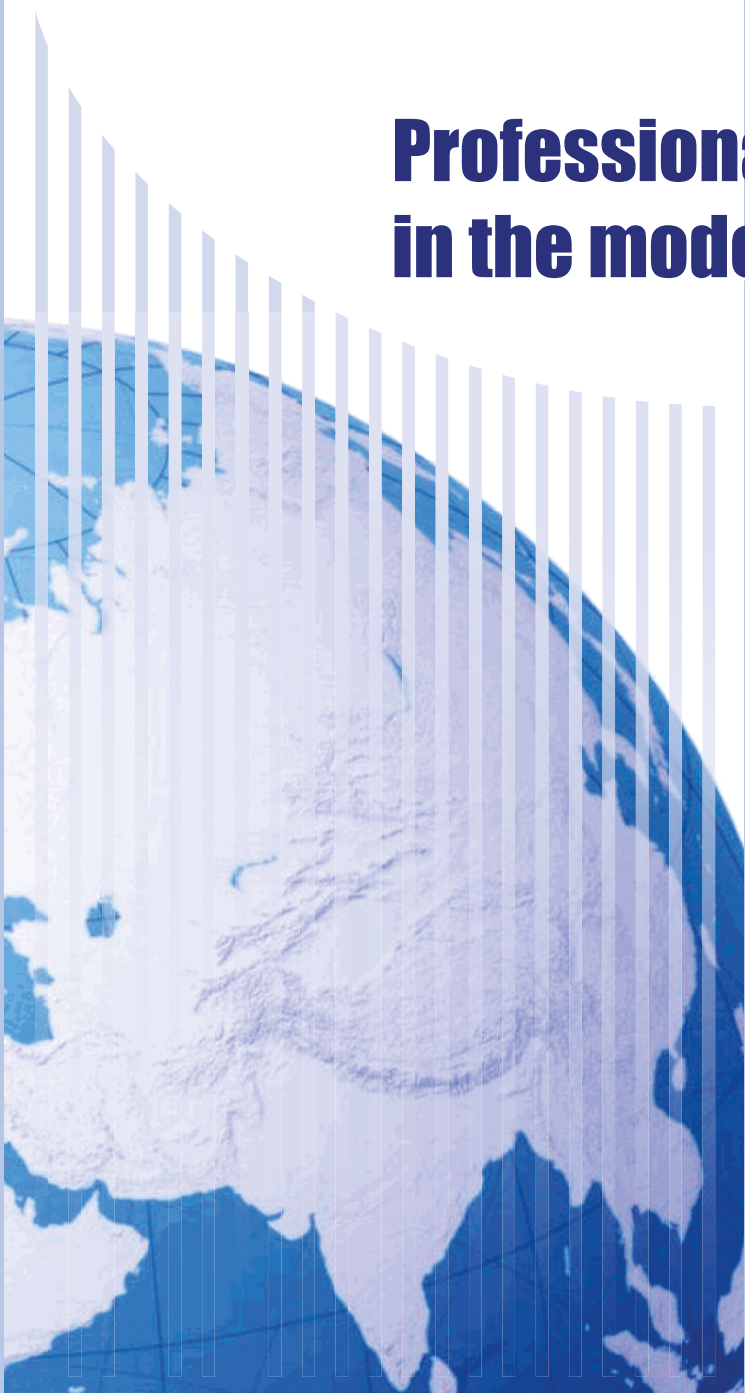


ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)

• 2026. Т. 16, № 2 •

**Профессиональное
образование
в современном мире**

**Professional education
in the modern world**



СИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИНЖЕНЕРИИ И БИОТЕХНОЛОГИЙ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

2026. Т. 16, №2
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, заведующий кафедрой прикладной биоинформатики 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)
- Купча Н. Е.** преподаватель Филологического института в Тунисской республике, Член Всемирного координационного совета российских соотечественников, проживающих за рубежом (ВКСРС) (Тунис, Тунис)
- 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)
- Урманбетова Ж. К.** доктор философских наук, профессор, профессор отделения философии гуманитарного факультета Кыргызско-Турецкого университета «Манас» (Бишкек, Кыргызстан)
- 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 «Сибирский государственный университет инженерии и биотехнологий».

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор): ПИ № ФС77-45 179 от 18 мая 2011 г.
© Университет биотехнологий, 2026. 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). О реперных точках российской модели образования	185
--	-----

Раздел I. ФИЛОСОФИЯ

Петров В. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Поликультурное образование в постглобализационных условиях: теоретические основы и механизмы реализации	189
Дахин А. Н. (Новосибирск, Российская Федерация). Применение больших языковых моделей для формирования профессиональных качеств современного военнослужащего	198
Куренкова Т. Н., Маслова О. В., Стрекалёва Т. В. (Красноярск, Российская Федерация). Мотивы и стратегии эффективного обучения иностранному языку в дистанционном формате	206
Горин С. Г. (Новосибирск, Российская Федерация). Компетентностно-ориентированная образовательная модель: эффективность и границы применения	218
Князева А. Г. (Орел, Российская Федерация). Реализация принципов профессиональной этики в формировании профессионального мировоззрения будущего руководителя хореографического коллектива	225
Рушенко М. В., Печерина Е. А. (Новосибирск, Российская Федерация). Транснациональная студенческая мобильность в глобализирующемся мире	232
Романов М. П. (Красноярск, Российская Федерация). Сакральное и профанное в образовании: стратегии выживания педагогического этоса в эпоху ИИ	241

Раздел II. ПЕДАГОГИКА

Карташова В. Н., Мезинов В. Н. (Елец, Российская Федерация). Профессионально-ориентированные задачи для развития навыков XXI века у студентов направления подготовки «Гостиничное дело»	249
Сартаков И. В., Каменев Р. В., Ступин А. А., Ступина Е. Е. (Новосибирск, Российская Федерация). Сохранение профессионального потенциала у педагогов старшего возраста в контексте достижения ими цифровой грамотности	259
Алетдинова А. А., Антонянц Е. Н., Мишечкин Н. Е., Шаталов М. Р. (Новосибирск, Российская Федерация). Методологические подходы к формированию цифровых компетенций студентов гуманитарных специальностей в процессе обучения нейросетевым технологиям	271
Кекеева З. О., Самаева А. Д. (Элиста, Российская Федерация). Профессиональная культура специалиста в педагогическом дискурсе: сущность, структура и функции	281
Бакурова Е. Н. (Елец, Российская Федерация). Профессионально-ориентированные цифровые инструменты для обучения иностранному языку специалистов сельского хозяйства	287
Кокорин А. В. (Хабаровск, Российская Федерация). Методика расчета уровня информационного сопровождения организаций посредством корпоративных веб-сайтов	296
Чернобровенко Н. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Методика формирования гуманитарного мышления с использованием цифровых средств	303
Левченков В. В. (Елец, Российская Федерация). Эмоциональный критерий в развитии музыкально-творческих способностей младших школьников в обучении песочной анимации	313

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ

Мирошник М. И., Черных С. И. (Новосибирск, Российская Федерация). Инфраструктура детства как метафизический проект: пространственно-средовой подход в интернациональном воспитании 324

Сообщения о проводимых конференциях, заметки, письма

Информационное письмо о проведении XIV Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием 334

Материалы для дискуссионной площадки

Бабина Ю. В. (Новосибирск, Российская Федерация). Инициативное бюджетирование в формировании кадрового потенциала села 336

Положение о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей для публикации..... 349

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. 20,8. Уч.-изд. л. 18,3.

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

Заказ № 160. Подписано в печать 01.06.26

Дата выхода в свет 04.06.26

Издательство ГПНТБ СО РАН

Адрес: 630008, 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.

SIBERIAN STATE UNIVERSITY ENGINEERING AND BIOTECHNOLOGY

**PROFESSIONAL EDUCATION
IN THE MODERN WORLD**

2026, vol. 16, no. 2
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 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, Head of the Department of Applied Bioinformatics of Siberian State University Engineering and 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 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 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)
- 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)
- 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)
- Yildiz K. Urmanbetova** Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of Philosophy at the Faculty of Humanities at the Kyrgyz-Turkish University Manas (Bishkek, Kyrgyzstan)
- 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 Budgetary Educational Institution of Higher Education «Siberian State University Engineering and 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.
© University of biotechnology, 2026. 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>). On the reference points of the Russian education model	185
---	-----

Part I. PHILOSOPHY

Petrov, V. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Policultural education in post-globalization conditions: theoretical foundations and implementation mechanisms	189
Dakhin, A. N. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Application of large language models for developing professional qualities of modern military personnel	198
Kurenkova, T. N., Maslova, O. V., Strekaleva, T. V. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). Motives and strategies for effective foreign language teaching in a distance learning format	206
Gorin, S. G. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Competency-based educational model: effectiveness and application limits	218
Knyazeva, A. G. (<i>Orel, Russian Federation</i>). Implementation of the principles of professional ethics in shaping the professional worldview of a future choreographic team leader	225
Rushenko, M. V., Pecherina, E. A. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Transnational student mobility in a globalizing world	232
Romanov, M. P. (<i>Krasnoyarsk, Russian Federation</i>). The sacred and the profane in education: strategies for the survival of pedagogical ethos in the AI era	241

Part II. PEDAGOGICS

Kartashova, V. N., Mezinov, V. N. (<i>Yelets, Russian Federation</i>). Professionally-oriented tasks for developing 21st-century skills in students majoring in Hotel Management	249
Sartakov, I. V., Kamenev, R. V., Stupin, A. A., Stupina, E. E. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Preservation of professional potential of older teachers in the context of their achievement of digital literacy	259
Aletdinova, A. A., Antonyants, E. N., Mishechkin, N. E., Shatalov, M. R. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Methodological approaches to formation of digital competencies of students in humanitarian specialties in process of learning neural network technologies	271
Kekeeva, Z. O., Samaeva, A. D. (<i>Elista, Russian Federation</i>). Professional culture of a specialist in pedagogical discourse: essence, structure and functions	281
Bakurova, Ye. N. (<i>Yelets, Russian Federation</i>). Professional-oriented digital tools for teaching foreign language to agricultural specialists	287
Kokorin, A. V. (<i>Khabarovsk, Russian Federation</i>). Methodology for assessing the level of information support provided by organisations through their corporate websites	296
Chernobrovenko, N. V. (<i>Novosibirsk, Russian Federation</i>). Methodology for developing humanitarian thinking using digital tools	303
Levchenkov, V. V. (<i>Yelets, Russian Federation</i>). An emotional criterion in the development of musical-creative abilities of younger schoolchildren in teaching sand animation	313

Part III. PSYCHOLOGY

Miroshnik, M. I., Chernykh, S. I. (*Novosibirsk, Russian Federation*). Childhood infrastructure as a metaphysical project: a spatial and environmental approach in international education 324

Reports on conferences, notes, letters

Information letter on conducting the 14-th all-Russia all-full-time-part-time scientific-practical Conference....334

Materials for discussion

Babina, Yu. V. (*Novosibirsk, Russian Federation*). Proactive budgeting in the formation of rural human resources ...336

Provision on submitting the manuscripts.....349

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: 20,8.

Publisher's sheets: 18,3. Circulation is 350 issues.

Order № 160. Free price. Passed for printing 01.06.26.

Release date 04.06.26

State Public Scientific Technological Library of the Siberian

Branch of the Russian Academy of Sciences

15 Voshod Str., 630008, 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: 10.20913/2224-1841-2026-2-1

Слово редактора

Черных С. И. О реперных точках российской модели образования

Дорогие читатели! Перед Вами второй номер журнала за 2026 год. Наступило первое апреля, то есть обозначенный Президентом срок представления Стратегии развития образования до 2036 года. Рассмотрение пилотного проекта через дополнение его рядом ведущих вузов страны говорит об осознании регуляторами уже проявившихся в ходе реформ системных сложностей. Серьезным фактором стала и ревизия международного опыта реформ образовательных систем, идущих практически во всех развитых странах. Российская Стратегия образования, интегрируя собственно российский и интернациональный опыт, вынесенный из участия в Болонском процессе, в целом подтверждает общность целевых с развитыми странами образовательных ориентиров. К ним отнесены: укрепление базовых образовательных компетенций, преодоление образовательных рисков, повышение статуса учителя, модернизация оценки качества, переход к цифровой среде развития региональных образовательных экосистем и кластеров, формирование университетских центров роста в связке с географической и демографической перспективой. Устойчивые социальные системы формируют свою образовательную политику в условиях «закрывающегося мира», во-первых, и обостряющейся конкуренции за качественный человеческий капитал, во-вторых. Такая образовательная политика все меньше допускает инерцию и все больше основывается на необходимости и адаптивности. Это позволяет индивиду выстраивать сквозные образовательные траектории типа: «школа – профессия – обучение на протяжении жизни», соединенные внутри персонализированными «реперными точками». Архитектура некоторых из них будет представлена ниже. Несмотря на то, что сроки утверждения Стратегии сдвинулись, некоторые ее принципиальные моменты уже начинают реализовываться:

- явно расширяются механизмы контроля и унификации, особенно в программах средней школы, что сближает российскую и китайскую национальную образовательную системы;
- растет внимание регуляторов к STEM-образованию и системам СПО как ключевым игрокам взаимодействия субъектов в системе «образование – наука – государство – бизнес»;
- активизируется частное и корпоративное обучение;
- осознается и политически акцентируется процесс «сноуболизации» как переход от модели «открытых дверей» в области образовательной миграции к модели «управляемой интернационализации»;
- рационализируется тезис о «продуктивности и повышении производительности труда в сфере высшего образования».

Некоторые из этих вопросов будут обсуждаться на нашей традиционной ноябрьской конференции, уже четырнадцатой по счету. Информационное письмо о конференции размещено в конце номера.

Черных С. И. «О реперных точках» российской модели образования

Согласно комплексной оценки состояния системы образования Российской Федерации, представленной заместителем министра просвещения И. Шварцман в июле 2025 г. «сейчас мы охватываем 6,39 млн. детей в дошкольном образовании, почти 18 млн. школьников, 3,85 млн. студентов колледжей, 4,43 млн. студентов вузов и 2,5 млн. педагогических работников» [1]. Но это только основные субъекты-участники, формирующие образовательные процессы и образовательное пространство современной России. Неформальное и корпоративное обучение добавляет к этим величинам примерно столько же получающих образование людей. В итоге мы получаем примерное количество прямых и опосредованных участников



образовательного пространства объемом около 40 млн человек. Разновекторность их интересов очевидна. Поэтому государство и рынок труда как основные регуляторы политики в области образования должны жестко коррелировать взаимные интересы, совмещая их в «реперных точках». Образованные кадры – это база для развития экономики и науки. Данный тезис разделяется практически всеми и является смыслообразующим для Стратегии развития образования до 2036 г.

По словам министра труда и социальной защиты Антона Котякова, сегодня в активной занятости находится почти 75 млн работников, но вице-премьер Татьяна Голикова говорит о том, что в пределе до 2032 года в экономику необходимо будет «вливать» еще как минимум 12 млн человек. Экспертные исследования, определяя пути «преодоления падения в кадровую пропасть», указывают на внутренние ресурсы, лимит которых почти исчерпан; миграцию; замену людей роботами и ИИ, что очень дорого для малого и среднего бизнеса. Но главный вывод экспертов неутешителен: «стране не просто не хватает рук – ей катастрофически не хватает компетенций. Квалифицированные кадры в дефиците абсолютно во всех отраслях» [2]. Именно последнее обстоятельство вынуждает систему реализовывать многие программы трансформации обучения в форме «пилотных проектов» с последующей и, к сожалению, не всегда адекватной оценкой последствий. Поэтому не стихают споры о ОГЭ/ЕГЭ, модернизируется «Профессионалитет», расширяется количество вузов в пилотном проекте по переводу на новую систему организации высшего образования и так далее. Но, на наш взгляд, основными «реперными точками» в современной архитектуре образовательного пространства РФ были и остаются точки перехода «школа – вуз» и «вуз – поствуз», которые сегодня (в силу интересов экономики!) резко изменяют векторы соотношенности. Первая реперная точка, ранее считавшаяся классическим переходом и имевшая устойчивую мотивацию, сегодня как бы «распалась» на два этапа. Реальным катализатором первого является развитие СПО. Более 62% выпускников 9-х классов и порядка 12% выпускников 11-х классов поступают не в университеты, а в колледжи. В ряде техникумов конкурс доходит до 18 человек на место... Глава Минпросвещения Сергей Кравцов на съезде Российского союза промышленников и предпринимателей 26 марта 2026 года сообщил, что «сегодня число обучающихся в колледжах достигло уровень популярности среднего образования в РСФСР. Тогда в заведениях среднего образования учились 3,9 млн. человек, сейчас – около 4 млн. человек...» В 2025 году в трех городах России проводился эксперимент и школьников принима-

ли на самые нужные экономические программы по результатам всего двух ОГЭ – по русскому языку и математике. Для перехода в 10-й класс, напомним, необходимо сдать еще два предмета по выбору... В феврале 2026 года Михаил Мишустин объявил, что среднее профессиональное образование будет переименовано в «специальное профессиональное», «что точнее отвечает поставленным задачам и уровню подготовки кадров» [3]. Недавно стало известно, что эксперимент с двумя ОГЭ решили продлить до 2029 года. В марте С. Кравцов сообщил об еще двух новациях: эксперимент по доступности СПО (два экзамена вместо четырех) расширен еще на девять субъектов, то есть с 3 до 12. И вторая: «Если в 2025 демонстрационный экзамен ГИА сдавали около 500 тыс. выпускников СПО, в 2026 году – более 600 тысяч, то с 2027 года демонстрационный экзамен будут сдавать все выпускники СПО, за исключением медицины, правопорядка» [4]. Напомним, что демонстрационный экзамен включен как форма итоговой аттестации в «Закон об образовании», а его основными характеристиками являются практическая направленность как выполнение (решение) конкретной задачи (услуги) в реальных условиях (на предприятии) с независимой оценкой. Итог: паспорт компетенций, имеющий два уровня, базовый и профильный.

Таким образом, тренд очевиден. Если сопоставить массовость ухода будущих абитуриентов в систему СПО и затем их плавный переход в систему высшего образования, то вполне логично предположить два обстоятельства: потерю значительного количества возможных абитуриентов для очного обучения (армия, работа, мотивация «хватит и этого образования», система ДПО, корпоративное обучение и т.д.); необходимость такого алгоритма организации образовательного пространства для (и на базе) конкретного университета, в архитектуре которого были бы предусмотрены все необходимые институциональные элементы системы «образование – наука – производство – бизнес». Спецшколы и спецклассы, производственные площадки, школьная наука и приборное оснащение профильных классов, стартапы (школьные и вузовские) – все это в самом начале пути. Поэтому состав «абитуры» – 2026, и это очевидно, будет отличаться год от года и не факт, что в десятые классы попадут лучшие ученики из девятых. Именно в этом смысле показательны рассуждения Максима Казарновского, директора 15-го Московского международного салона образования, прошедшего 1–2 апреля 2026 года, который говорит о том, что понятие инклюзии сегодня расширяется. «Государство пока размышляет об инклюзии исключительно с точки зрения ограничения или особенностей по здоровью детей и взрослых, но мы видим,

что реальность другая. Инклюзивность касается талантливых детей, детей из других культур, детей участников военных действий и всех, кто кажется «не похожим на остальных» – все они разные, но каждый день собираются в одном классе... Это и есть инклюзия в широком смысле... Дать право быть «не похожим» рядом – очень важная философская идея, которая должна появиться в нашем культурном коде и образовании» [5]. Параллельно с этим несколько парадоксальным тезисом об отнесении талантливости к инклюзиву как «к непохожему» можно сформулировать еще несколько тезисов.

Первый. О «маятнике» программы «Профессионалитет». Сегодня маятник качнулся в сторону инженерных профессий и естественных наук, но понимание того, что технологии, которые строятся только вокруг инфраструктуры экономики (а для человека манипулятивны и вторичны), агрессивны или беспомощны, уже приходит. Рано или поздно будут нужны технологии, ориентированные на человека и соответствующее им (и новому человеку) гуманитарное образование.

Второй. Обучение/образование как алгоритмическая коммуникация, совершаемая в любой ее (даже игровой) форме содержит элементы принуждения. Поэтому никакой ИИ и даже самый симпатичный робот не заменит живого человека: наставника, куратора, тьютора, учителя, ментора в общем ситуационного «ролевика», осуществляющего это принуждение.

Третий. Необходимость синхронизации рынка труда и алгоритмизации образовательного процесса категорически меняет роль семьи как субъекта в архитектуре образовательного пространства. Сегодня планирование того, что называется «глубина погружения в профессию» (М. Казарновский) заканчивается контекстами ОГЭ и ЕГЭ, поступлением в вуз, наконец. Но системная картина рынка труда состоит не в этом. Ее важнейшая часть – оптика этого рынка из будущего. И здесь «продюсерами» могут выступать родители, школа, в какой-то мере профориентационные учреждения, но чаще всего субъективный опыт. Именно поэтому критическое мышление, коммуникационные навыки и способность к адаптации оказываются важнейшими компетенциями XXI века.

Первая «реперная точка» – это точка «выхода» из школы. Она носит сегодня достаточно «размытый» характер и по возрасту, и по компетенциям, и по алгоритмам выхода. Эпоха неопределенности, в которую «выходит» индивид, часто заставляет его заменять «могу» на «хочу», а «хочу» на «не хочу». То есть успех для многих Z перестает быть ценностью. Главным становится совпадение трех «картинок»: образа жизни, качества жизни и работы. При этом самым динамичным элемен-

том является работа, так как ее «поменять» проще всего. Поступление в вуз изменяет картинку «образа жизни», задает новые ориентиры и смыслы картинкам «качества жизни», так как субъективный опыт (отделенность от семьи в первую очередь) часто становится определяющей поведенческой детерминантой.

За этот период происходит «переход» ко второй «реперной точке» – точке сопряжения высшего образования с производством, бизнесом или наукой. Технологическая конкуренция и недостаток квалифицированных кадров требует «разрыва» непрерывности образовательного процесса, вернее его «поворота» в сторону приобретения рабочих профессий, с одной стороны. С другой – та же технологическая конкуренция требует активного развития исследования в интересах бизнеса при поддержке государства с активным участием университетов. Если для решения первой задачи достаточно системы «бизнес + колледж – производство», то для решения второй требуется более сложная архитектура, в которой гораздо больше образовательных институций.

В первом номере журнала «Foresight and STI Governance» за 2026 год НИУ ВШЭ опубликована интересная статья, посвященная новым форматам архитектуры «вуз – поствуз» с целью подготовки кадров высшей квалификации. Описывается модель производственной (индустриальной) аспирантуры. Основа: трехстороннее соглашение. Основные субъекты – университет, индустриальный партнер, аспирант. Механизмы: соиндексирование, двойное руководство, гибкие форматы взаимодействия, практикоориентированность, экономический эффект, внедрение, защита интеллектуальной собственности. Риски: различия в целеполагании, конфликт ожиданий, административная нагрузка, риск утраты академической автономии, отсутствие правовой и организационной базы [6]. «Индустриальная аспирантура нацелена на решение одной из самых острых проблем современной экономики – рассогласование целей академического и корпоративного ее акторов. В Дании она охватывает около 10% аспирантских программ, во Франции – примерно 11%, в Польше – порядка 7%... В 2025 году Министерство науки и высшего образования РФ совместно с государственной корпорацией «Ростех» запустили пилотный проект по практикоориентированной подготовке научных кадров для высокотехнологичных отраслей, нацеленных на решение этих задач...» [6].

Это вторая «реперная точка», которая тоже не имеет четко оформленного алгоритма перспективного развития. Осознание «разрывов» уже имеется, программа их преодоления уже разрабатывается, частичные меры уже внедряются в реальность образования, экономики, науки, бизнеса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ячменникова П. Стратегия о двух концах. Развитие образования нащупывает «смысловый стержень». URL: <https://www.kommersant.ru/rubric/7> (дата обращения: 27.03.2026)
2. Капустин Д. «Резерв исчерпан». Где России взять 12 миллионов новых работников, которые потребуются экономике страны через 6 лет. URL: <https://fontanka.ru/> (дата обращения: 22.02.2026)
3. Солдатенко М. Больше половины уходят после 9-го. Кравцов отчитался о приеме в колледжи URL: <https://fontanka.ru/2026/03/26/7632152> (дата обращения: 27.03.2026)
4. Сергей Кравцов: «В трех регионах Западной Сибири пройдет пилот по развитию малых предприятий в колледжах» URL: <https://open.edu.gov.ru> (дата обращения: 23.03.2026)
5. Широкова А. 4 тренда в образовании – 2026. URL: <https://mel.fm/ucheba/shkola/3706581> (дата обращения: 27.03.2026)
6. Нефедова А., Маринина Е., Антонова Е., Чамех А. Индустриальная аспирантура: международный опыт и возможности адаптации для России // Форсайт. 2026. Т. 20, №1. С. 85–94. URL: <https://doi.org/10.17323/fstig.2026.30107> (дата обращения: 27.03.2026).

I ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-2
УДК 304.2:172.4

Оригинальная научная статья

Поликультурное образование в постглобализационных условиях: теоретические основы и механизмы реализации

В. В. Петров

*Институт философии и права
Сибирского отделения Российской академии наук
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: vvpetrov@mail.nsu.ru*

Аннотация. *Введение.* В условиях масштабных трансформационных преобразований смещение приоритетов в международных связях России в сторону стран Азии, СНГ, Ближнего Востока и Африки создает новые вызовы и возможности для поликультурного образования. *Постановка задачи.* Актуальность тематики обусловлена изменившимися процессами межкультурной коммуникации в современном социальном контексте. Проблема заключается в существующем противоречии между способностью российского поликультурного образования выступить в качестве инструмента развития межкультурного диалога для снижения международной напряженности и реализацией этой возможности, поскольку стремление национальных систем образования к сохранению собственной идентичности выступает в качестве барьера на пути межкультурной коммуникации. Цель работы – выявить инструменты российского поликультурного образования, которые могут быть использованы для нормализации международных отношений в современных условиях. *Методы и методология исследования.* В работе использованы философский и системно-генетический подходы, с помощью аналитико-описательного метода обобщены полученные данные и обозначены перспективные направления развития отечественного поликультурного образования в рамках межкультурного диалога. *Результаты.* Сохранение в основе российской высшей школы опоры на научную истинность и социальную значимость распространяемого знания позволяет ей оставаться востребованной не только в отечественном образовательном пространстве, но и за его пределами, что определяет возможность создания российских образовательных структур на территории дружественных государств с учетом конкретных особенностей национальной культуры всех участников образовательного взаимодействия. *Выводы.* Выявленная специфика и обозначенные ключевые направления развития российского поликультурного образования позволяют ему выступать в качестве действенного механизма международного сотрудничества, соответствуя общероссийским стратегическим интересам.

Ключевые слова: образовательная стратегия, пандемийный рубеж, локализация, межкультурная коммуникация

Для цитирования: Петров В. В. Поликультурное образование в постглобализационных условиях: теоретические основы и механизмы реализации // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №2. С. 189–197. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-2>

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-2

Full Article

Policultural education in post-globalization conditions: theoretical foundations and implementation mechanisms

Petrov, V. V.

*Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of Russian Academy of Sciences
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: vvpetrov@mail.nsu.ru*

Abstract. *Introduction.* In the large-scale transformational change context, the shift in priorities in Russia's international relations towards countries in Asia, the CIS, the Middle East, and Africa is creating new challenges and opportunities for policultural education. *Purpose setting.* The relevance of the topic is determined by the changing processes of intercultural communication in the modern social context. The problem lies in the existing contradiction between the Russian policultural education ability to act as a tool for developing intercultural dialogue and the realization of this opportunity. The study purpose is to identify the Russian policultural education tools, that can be used to normalize international relations in the current context. *Methodology and methods of the study.* The study uses philosophical and systemic-genetic approaches. Analytical method summarized the obtained data and promise areas for the domestic policultural education development within the framework of the intercultural dialogue are identified. *Results.* Maintaining a foundation of scientific truth and the social significance of disseminated knowledge at the core of Russian higher education allows it to remain relevant not only within the domestic educational space but also beyond. This makes it possible to establish Russian educational structures in friendly countries, taking into account the specific national cultural characteristics of all participants in educational interactions. *Conclusion.* The identified specific features and identified key areas for the Russian policultural education development will enable it to serve as an effective mechanism for international cooperation in line with Russia's strategic interests.

Keywords: educational strategy, pandemic frontier, localization, intercultural communication

Citation: Petrov, V. V. [Policultural education in post-globalization conditions: theoretical foundations and implementation mechanisms]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2, pp. 189–197. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-2>

Введение. Пандемия COVID-19, процессы социальной локализации, переход на дистанционные форматы взаимодействия и последующая в 2022 году смена вектора геополитических трансформаций привели к стремительному изменению социальной реальности, в которой развивается российское общество. Выстраивание межкультурного диалога во многом оказалось затруднено за счет политической и социально-экономической локализации ряда зарубежных стран, ранее традиционно поддерживавших тесные контакты с Россией в различных областях обоюдновыгодного сотрудничества. Отечественное образование, закладывая основы грядущих изменений в российском обществе, предопределяя в конечном счете его развитие в прогрессивном или, напротив, регрессивном направлении [1, с. 11], выступая одним из важнейших социальных институтов, вынуждено развиваться в новом контексте, когда прежние виды, формы и методы межкультурной коммуникации затруднены, в то время как в результате произошедших геополитических трансформаций расширяется спектр направлений в глобальном

и региональном масштабах для международного сотрудничества. При этом взаимодействие на уровне образовательных систем трактуется гораздо шире, чем «предоставление образовательной услуги» – образование, выступая в качестве общественного блага, способно транслировать основные ценностные установки, образ жизни, философию и культуру, присущие конкретному обществу [2; 3]. Соответственно, в условиях изменения внешнеполитического курса России особую значимость приобретает поликультурный контекст развития отечественного образования.

Постановка задачи. Актуальность темы обусловлена стремительно изменившимся социокультурным контекстом, в рамках которого происходит межкультурная коммуникация. Проблема, обсуждаемая в работе, заключается в том, что с одной стороны, в современных условиях поликультурное образование способно выступить как инструмент развития межкультурного диалога и, как следствие, снижения международной напряженности, для чего необходимы открытые межгосударственные границы, но, с другой

стороны, ряд геополитических трансформаций привел к локализации национальных системообразующих институтов, включая институт образования, препятствуя развитию поликультурного образования.

Цель исследования – выявить специфику реализации поликультурного образования в условиях, обусловленных сменой вектора российского международного сотрудничества. Обозначенная цель обусловила постановку следующих задач: выявить теоретические основы поликультурного образования; определить специфику динамики современных социокультурных трансформаций в российском обществе; определить актуальные механизмы реализации поликультурного образования в современной России как инструмента развития международного сотрудничества.

Методы и методология исследования. В работе использован системно-генетический подход, позволивший определить специфику развития поликультурного образования в условиях изменившейся социальной реальности. Применяемая аналитико-описательная методология сделала возможным обобщение данных, полученных в ходе исследования, а обращение к методам социальной философии позволило обозначить перспективную стратегию развития отечественного поликультурного образования в контексте межкультурной коммуникации.

Результаты. В работе мы обращались к методическим наработкам отечественных исследователей М. Л. Агранович [4], Г. Ю. Беляева [5], Н. С. Олтишевой и М. И. Мамаюновой [6], М. В. Николаева [7], И. В. Родионовой и Н. К. Маяцкой [8], А. Н. Сафроновой, Н. О. Вербицкой, Н. А. Молчанова [9], Е. С. Смирновой [10], Г. В. Третьяковой Е. А. Буковской [11] и др.

Также значимые для нас результаты показал анализ трудов зарубежных исследователей A. I. Başar, T. Yu. Allison Lin, S. Sahin [12]. Кроме того, интерес вызвали материалы исследований, которые проводили наши коллеги из стран СНГ А. Abakirov, В. Aushakhmanova, N. Asipova, A. Raimkulova и S. Tkacheva [13]. Для того чтобы выявить специфику поликультурного образования в современной России, мы фокусировались на основных научных подходах к изучению поликультурности, сложившихся в отечественной и зарубежной педагогической мысли.

В 1999 г. В. И. Матис, определил поликультурность как сохранение и интеграцию культурной самобытности личности в условиях многонационального общества, что позволяет формировать толерантные отношения между различными национальностями, воспитывать культуру межнационального общения [14, с. 104]. Как отмечает М. А. Абрамова, поликультурное общество при-

знает множественность культур, но не ставит на первое место цель – стать целостным, то есть для него характерен отход от интеграции и больше склонение к сегрегации [15, с. 49]. Тем не менее в поликультурном обществе происходят взаимодействие и взаимопроникновение различных культурных групп посредством культурного плюрализма, дополнение их друг другом, тем самым способствуя созданию единства. Вопросам образования в таких обществах посвящен ряд работ отечественных (В. С. Библер, Л. Л. Супрунова, А. Н. Джуринский, В. В. Макаев, В. И. Матис, В. А. Тишков, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов) и зарубежных (М. Хомман, Ю. Зандфукс, П. Бурдьё, У. Шмидт, М. Коул) специалистов, но единое общепризнанное определение, которое в изменившихся социокультурных условиях способно выступить в качестве базового понятия в этой теоретической области, не концептуализировано.

Так, в рамках аккультурационного подхода акцент ставится на культуре доминирующего народа, с учетом которой переселенцам необходимо перерабатывать свои традиции, стремясь сохранить при этом собственную идентичность [16; 17]. С точки зрения социально-психологического подхода, включающего в себя антирасистское воспитание, формирование способности критически оценивать стереотипы и неравенства, а также солидарность в решении социальных конфликтов, поликультурное образование может выступать в качестве способа, формирующего определенные социально-установочные приоритеты, помогающие обучающимся проявлять толерантность и успешно взаимодействовать с представителями других культур. Этот подход не является относительно новым в сфере поликультурного образования и более распространен в западной традиции [18]. В рамках нашего исследования особый интерес представляет диалоговый подход, который строится на открытости к диалогу и культурном плюрализме. Суть подхода заключается во взаимном понимании ценности разных культур и создании общего культурного ядра. Придерживаясь диалогической концепции, мы можем отметить, что поликультурное образование фокусируется на поддержании и обогащении всего спектра культурных ценностей, стандартов, моделей и видов деятельности, представленных в конкретном социуме, в его основе лежат принципы взаимообмена и диалога между разными культурами.

Соответственно, различающиеся подходы приводят к тому, что среди существующих определений сущности и содержания поликультурного образования присутствует достаточно широкая вариативность. Применительно к России поликультурное образование направлено на создание среды, в которой разнообразие воспринимается как цен-

ность, воспитывается толерантность к этому разнообразию. В зарубежной традиции поликультурное образование может определяться как способствующее уяснению общего и особенного в традициях, культурных ценностях народов; воспитанию в духе уважения инокультурных систем [19]. По мнению А.Н. Джуринского, поликультурное образование предусматривает межнациональное смешение и взаимодействие, формирование чувства солидарности и понимания; противостоит дискриминации, национализму, расизму. Оно направлено на культурно-педагогическое сближение ценностей, взаимодействие различных культур в плюралистической ситуации [20, с. 92]. Отдельно в качестве значимого фактора поликультурного образования выделяется сближение ценностей разных культур, что подразумевает не только признание, но и интеграцию разнообразных культур в рамках плюралистического общества и нахождения общих точек сближения, солидарности к друг другу.

Ряд исследователей фокусируется на том, что поликультурным может считаться образование, в котором все сущностные стороны и аспекты организации обучения направлены на удовлетворение потребностей и способностей представителей различных культурных групп в целях обеспечения равенства и социальной справедливости [21, с. 104]. При этом подходы к формулировкам «поликультурное образование» напрямую зависят от национальных особенностей образовательных систем конкретных государств.

Несмотря на разнообразие определений поликультурного образования, мы можем выделить ядро, которое находится в основе любого определения, независимо от культурной и конфессиональной идентичности, и включает в себя следующие неотъемлемые базовые характеристики: толерантность, солидарность и социальная справедливость. Толерантность способствует уважению к культурным различиям, солидарность укрепляет связи между представителями различных культур, а социальная справедливость обеспечивает равенство возможностей.

Другими словами, если образование развивает толерантность, чувство солидарности и стремление к социальной справедливости в поликультурном обществе направлено на адаптацию к многообразию культур и этносов, содействует усвоению знаний о других культурах и воспитывает уважение к ним, то такое образование мы можем определить как поликультурное. При этом наличие всех трех ключевых компонентов – толерантность, солидарность и социальная справедливость – является необходимым условием для поликультурного образования в условиях произошедших глобализационных трансформаций, которые привели не только к развитию техноло-

гий, но и к новым вызовам, связанным с межкультурным взаимодействием.

Обращаясь к анализу таких вызовов, невозможно игнорировать пандемию COVID-19, когда в условиях вынужденной изоляции и ограничений на перемещение произошел процесс масштабной социальной локализации всех национальных систем и институтов. На начальном этапе принудительная локализация как универсальная реакция мира на кризис позволила государствам выиграть время для адаптации здравоохранения, создания вакцин и разработки механизмов противодействия. Однако она также способствовала усилению процессов изоляции, закрытию границ, сокращению традиционных способов межкультурного взаимодействия и переходу в виртуальное пространство без привязки к пространственной локации. Дистанционный формат обозначил вектор развития онлайн-коммуникации, способствуя вводу новых программ, предоставляя новые возможности для международного взаимодействия и знакомства с другими культурами за пределами физических территориальных границ.

Однако резкий переход на дистанционное обучение в связи с пандемией COVID-19 повлек за собой и ряд негативных последствий [22, с. 97]. Во-первых, оказалось, что существующая цифровая инфраструктура не справлялась с резким увеличением числа пользователей. Во-вторых, у многих образовательных учреждений и обучающихся не было необходимого технического оснащения. В-третьих, возникла сложность оперативной адаптации к дистанционному формату общения из-за отсутствия непосредственного контакта между участниками образовательного процесса. У профессорско-преподавательского состава возник ряд трудностей, связанных с необходимостью изменения подходов к преподаванию в короткий срок, овладением новыми методологическими и педагогическими знаниями. Кроме того, в условиях вынужденной изоляции и переутомления из-за сверхурочной работы, происходило ухудшение психологического и эмоционального состояния не только преподавателей, но и обучающихся [23]. Одним из важнейших минусов дистанционного формата выступает тот факт, что каким бы интенсивно наполненным ни было виртуальное общение, оно оказалось не в состоянии заменить живой контакт, при котором происходит полное визуальное невербальное восприятие другой культуры. В виртуальном пространстве пользователь видит лишь картинку в своем устройстве, что создает усеченную действительность, способствуя искажению реальности вплоть до полной дезинформации человека.

Неоспоримо, что «пандемийный перелом» явился стимулом для мощного развития инфор-

мационно-коммуникационных технологий в области образования и тем самым предоставил возможность для легкого знакомства с другими культурами и обмену опыта между странами. Однако, с другой стороны, в условиях изоляции и ограничений произошла массовая социальная локализация, в рамках которой онлайн-формат оказался не способен передать все многообразие культурных особенностей конкретных национальных образовательных пространств. Последующий в 2022 г. резкий поворот вектора геополитического развития, отразившийся не только на России, но и на многих других государствах. Последовавшая в 2022 г. в результате смены вектора геополитического развития «санкционная терапия», переходя в «хирургическое вмешательство», продолжает оказывать глубокое влияние на международные отношения, внутренние политические процессы, а также на траектории развития национальных экономик и систем образования вплоть до настоящего времени.

Разница между пандемийной локализацией и санкциями 2022 г. заключается в том, что локализация является всеобщей и объективной защитной мерой, а санкции применяются в одностороннем порядке, носят избирательный принудительный характер и четко выраженную узкую направленность против конкретных сфер деятельности конкретных государств [24]. Так, по данным РБК, к 2025 г. на Россию было наложено почти 21,7 тыс. новых санкций: со стороны США – более 6,4 тыс., Канады – почти 3,2 тыс., Швейцарии – около 3 тыс., Евросоюза – 2,2 тыс., Франции – 2,1 тыс., Великобритании – 1,9 тыс., Австралии – почти 1,4 тыс. и Японии – 1,4 тыс. [25]. Но санкционные ограничения могут быть эффективными, пока они существуют в виде угрозы. После введения любые санкции выступают в качестве стимула для развития национальных экономик, против которых они были введены.

Так, России в условиях кризиса удалось не только смягчить последствия внешнего давления, но и осуществить быструю переориентацию экономики на новые рынки сбыта. В частности, Министерство промышленности и торговли РФ легализовало параллельный импорт [26], который позволил обеспечить внутренний рынок востребованными товарами и наладить новую логистику. Одним из особо важных решений стало стремительное перенаправление приоритета рыночных отношений на другие страны, преимущественно на азиатско-тихоокеанское пространство: если в 2022 г. 45% российского экспорта направлялось на европейские рынки и 49% – на азиатские, то уже в 2023 г. на Европу приходилось не более 20% российского экспорта, в то время как 72% – на Азию [27].

Локализация отразилась и на сфере образования: начиная с 2014 г. и особенно после 2022 г., многие западные страны – в том числе государства Европейского союза, Германия, Великобритания, США и др. – значительно сократили или полностью прекратили научно-образовательное сотрудничество с Российской Федерацией. Были свернуты программы академического обмена, урезаны грантовые инициативы, прекращено участие российских исследователей в ряде международных проектов: за период 2010–2022 гг. количество научных контрактов и грантов, заключенных с американскими организациями, сократилось в 24,5 раза, с британскими – в 25,5, немецкими – в 18,8, французскими – в 19,2, финскими – в 9,7, южнокорейскими – в 7,9 [28]. Но при этом, по данным RAEX Аналитика, начиная с 2022 г. произошла заметная переориентация образовательных и научных обменов в сторону государств СНГ и новых партнеров – преимущественно из дружественных или нейтральных стран, а не из Европы или США, – заключивших договоры сотрудничества в 2022 г.

Утрата актуальности европейской образовательной интеграции в условиях обострения геополитической обстановки привела к перемене позиции российских властей в отношении Болонской системы. После февраля 2022 г. участие в Болонском процессе потеряло практический смысл для России, а 26 мая 2022 г. этот вопрос получил институциональное оформление: на заседании думского комитета по науке и высшему образованию рассматривался процесс реализации «дорожной карты» по созданию национально ориентированной стратегии развития высшей школы. В мае 2023 г. стартовал пилотный проект по внедрению обновленной системы высшего образования, в котором приняли участие шесть ведущих российских вузов: МАИ, НИТУ МИСИС, МПГУ, Балтийский федеральный университет, Санкт-Петербургский горный университет и Томский государственный университет. В первый год реализации проекта набор абитуриентов осуществлялся по 113 специальностям, а уже на второй год их количество увеличилось до 174 [29].

Последовавшим закономерным отказом России от участия в «Зоне европейского высшего образования» был завершён этап сближения национальной системы образования с европейскими стандартами: по данным Минобрнауки в 2023/24 учебном году в российских вузах обучалось 355 765 иностранных студентов, а в 2025 г. число обучающихся в российских вузах иностранцев превысило 400 тыс. человек. При этом доля иностранцев среди студентов российских вузов по итогам 2025 г. достигла 8,5%, что на 1,8% больше, чем в 2024 г. [30]. То есть локализация

значительной части отечественных социальных институтов, с одной стороны, способствовала активному развитию информационно-коммуникационных технологий в сфере образования и сделала возможным дистанционное межкультурное взаимодействие со всеми странами мира, открыв доступ к изучению культур без необходимости физической мобильности. С другой стороны, в условиях изменившейся международной обстановки произошло смещение вектора образовательного и научного сотрудничества: на фоне ограничения связей с рядом западных стран Россия начала выстраивать партнерства с государствами Азии, СНГ, Ближнего Востока и Африки.

В результате этого процесса формируются новые рынки взаимодействия и сферы национальных интересов, а межкультурный диалог активно развивается с участием новых стран и регионов, ранее находившихся вне фокуса российской образовательной политики. Таким образом, в изменившихся условиях значимость поликультурности отечественного образования возрастает, позволяя открывать границы для обоюдовыгодного сотрудничества с новыми участниками геополитических отношений. Если удастся сохранить в основе российской высшей школы опору на научную истинность и социальную значимость распространяемого знания, что возможно в тесном союзе социальных институтов науки, образования и информации, то это позволит ей оставаться востребованной не только в отечественном образовательном пространстве, но и за его пределами. В свою очередь, широкая востребованность отечественного образования может позволить создать своеобразные «образовательные анклавы» российской высшей школы на территории дружественных государств с учетом конкретных особенностей национальной культуры всех участников образовательного взаимодействия. Если окажется возможным развивать такие «анклавы российской системы образования», то они, выступая в роли хабов, транслирующих не только технологии, но и содержание отечественного образования, позволят осуществлять его «вторичный экспорт» в государства, с которыми в настоящий момент у России либо сокращены, либо полностью отсутствуют прямые контакты в научно-образовательной сфере.

Выводы. В результате проведенного анализа нами получены следующие результаты. Во-первых, в условиях произошедших глобализационных преобразований, которые привели к новым

вызовам, связанным с международной коммуникацией, поликультурное образование интегрирует культурные особенности всех участников образовательного процесса, развивает толерантность, чувство солидарности и стремление к социальной справедливости. Оно направлено на адаптацию к многообразию культур и этносов, содействует усвоению знаний о других культурах и воспитывает уважение к ним, при этом наличие всех трех ключевых компонентов является необходимым для взаимодействия, взаимовлияния и взаимообогащения культур, что признано международным сообществом фундаментальными ориентирами культурной политики. Во-вторых, пандемийные ограничения 2019 г. вкупе с последующей санкционной локализацией значительной части отечественных социальных институтов способствовали активному развитию информационно-коммуникационных технологий в сфере образования, сделав возможным дистанционное межкультурное взаимодействие. При этом в условиях изменившейся международной обстановки произошло смещение отечественного вектора образовательного и научного сотрудничества на государства Азии, СНГ, Ближнего Востока и Африки, позволив определить новые сферы национальных интересов и сформировать новое пространство для развития межкультурного диалога. В-третьих, широкая востребованность отечественного образования может позволить российской высшей школе создавать образовательные структуры на территории дружественных государств с учетом конкретных особенностей национальной культуры всех участников образовательного взаимодействия, что будет выступать в качестве действенного механизма развития международного сотрудничества в изменившихся социокультурных условиях, соответствуя общероссийским стратегическим интересам.

Полученные результаты позволяют сформулировать только основные принципы развития поликультурного образования в условиях современной реальности и не являются исчерпывающими. Затрагиваемая нами тематика развития поликультурного образования перспективна, поскольку в условиях смены геополитических приоритетов сотрудничество России со странами Азиатско-Тихоокеанского региона будет неуклонно расширяться. В дальнейшем исследовательский интерес может быть сфокусирован на сравнительном анализе отечественной и восточной практик реализации поликультурного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных концепций. М.: Флинта, 1998. 608 с.
2. Петров В. В. Экспорт образования как инструмент формирования «мягкой силы» // Профессиональное образование в современном мире. 2023. Т. 13, №3. С. 401–600.

3. Петров В. В., Лях Е. Е. Динамика принципов «мягкой силы» в гуманитарном образовании: аналитико-описательная методология // *Философия образования*. 2026. Т. 26, №1. С. 22–33.
4. Агранович М. Л. Ресурсы в образовании: насыщение или пресыщение? // *Вопросы образования*. 2019. №4. С. 254–275.
5. Беляев Г. Ю. Оценка потенциалов и рисков интернет-ресурсов формирования социально-цифровой среды сетевого взаимодействия субъектов социализации и воспитания молодежи // *Образование личности*. 2020. №1–2. С. 72–81.
6. Олтмишева Н. С., Мамаюнусова М. И. Особенности формирования личности // *Проблемы современной науки и образования*. 2020. №1 (146). С. 111–113.
7. Николаев М. В. Некоторые аспекты формирования гражданственности обучающихся в цифровом обществе // *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2020. №4. С. 126–132.
8. Родионова И. В., Маяцкая Н. К. Формирование коммуникативной компетентности иностранных студентов в поликультурной среде высшей школы // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2023. Т. 29, №1. С. 140–146.
9. Сафронова А. Н., Вербицкая Н. О., Молчанов Н. А. Воспитание в цифровом пространстве: самосохранение здоровья // *Современные проблемы науки и образования*. 2018. №6. С. 236.
10. Смирнова Е. С. Формирование культуры межнационального общения у иностранных курсантов в поликультурной среде российского военного вуза // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2024. Т. 30, №2. С. 104–113.
11. Третьякова Г. В., Буковская Е. А. Проблемы поликультурного образования в современном мире // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2025. Т. 13, №2.
12. Başar A. I., Allison Lin T. Yu., Sahin S. Multiculturalism in Modern Education and Pluralistic Societies // *Journal of Education Insights*. 2025. Vol. 3, Issue 4. URL: https://www.researchgate.net/publication/396735607_Multiculturalism_in_Modern_Education_and_Pluralistic_Societies (дата обращения: 26.03.2026).
13. Abakirov A., Aushakhmanova B., Asipova N., Raimkulova A., Tkacheva S. Integrating multicultural and learner-centred approaches into continuous technological education: Insights from higher education in Central Asia // *Social Sciences & Humanities Open*. 2025. Volume 12. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S259029112500703X> (дата обращения: 27.03.2026).
14. Матис В. И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе. Барнаул, 1999. 372 с.
15. Абрамова М. А. Мультикультурализм как социокультурный феномен: историческая динамика, трансляция моноэтническими и межэтническими семьями. Новосибирск: Параллель, 2016. 184 с.
16. Sandfuchs U., *Lehren und Lernen mit Ausländerkindern*. Bad Heilbrunn, 1986. 266 S.
17. Fthenakis W., Sonner A., Thrul R., Walbinger W. Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes: Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber, 1985. 391 S.
18. Essinger H., Graf J. *Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung*. Berlin, 1984.
19. *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 7. Oxford: Pergamon Press, 1994. P. 3963.
20. Джуринский А. Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития. М.: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=show-full&id=1192708014&archive=1196815207&start_from=&u cat=& (дата обращения: 26.09.2025).
21. Чудиновских А. В. Поликультурное и глобальное образование: возможности трансформации // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки*». 2023. №1. С. 103–105.
22. Петров В. В. Локализация как доминирующий фактор развития национальных систем образования // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2023. № 74. С. 96–104.
23. Kapoor G., Chahal A., Sharma N., Kaur S., Hendrik H. Electronic-learning: friend or foe. *International Journal of Educational Reform*. 2025. № 34 (2). P. 405–415.
24. Еремина А. Е. Экономические санкции: понятие, типология, особенности // *Постсоветский материк*. 2019. №4 (24). С. 78–92.
25. Санкции: что это, виды, как работают, влияние санкций США и ЕС на Россию. URL: <https://www.rbc.ru/base/24/02/2025/67aefb519a7947878698988a#toc-98988a-5> (дата обращения: 04.12.2025).
26. О товарах (группах товаров), в отношении которых не могут применяться отдельные положения Гражданского кодекса Российской Федерации о защите исключительных прав на результаты интеллектуальной деятельности, выраженные в таких товарах, и средства индивидуализации, которыми такие товары маркированы: Постановление Правительства РФ от 29.03.2022 № 506 (ред. от 28.06.2023). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_413173/ (дата обращения: 14.01.2026).
27. Малкина М. Ю., Балакин Р. В. Тенденции развития российской экономики в период новых антироссийских санкций // *Russian Journal of Economics and Law*. 2024. №2. С. 287–313.

28. RAEX обновило линейку предметных рейтингов вузов России. URL: <https://raex-rr.com/news/press-reliz/subject-rankings-2023/> (дата обращения: 12.02.2024).
29. Назад в СССР? Зачем в России отменяют Болонскую систему высшего образования // Вокруг света. URL: <https://www.vokrugsveta.ru/articles/nazad-v-sssr-zachem-v-rossii-otmenyayut-bolonskuyu-sistemu-vysshego-obrazovaniya-id6178622/> (дата обращения: 10.04.2025).
30. У России есть кому поучиться. Газета «Коммерсантъ» №17 от 03.02.2026. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/8398867> (дата обращения: 03.02.2026).

REFERENCES

1. Gershunsky B. S. *Philosophy of Education for the 21st Century: In Search of Practice-Oriented Concepts*. Moscow, Flinta Publ., 1998, 608 p. (In Russ.)
2. Petrov V. V. Education Export as a Tool for the «Soft Power» Formation. *Professional education in the modern world*, 2023, vol. 13, no. 3, pp. 401–600. (In Russ.)
3. Petrov V. V., Lyah E. E. Soft Power Principles Dynamics in Humanities Education: Analytical and Descriptive Methodology. *Philosophy of education*, 2026, vol. 26, no. 1, pp. 22–33. (In Russ.)
4. Agranovich M. L. Resources in education: saturation or satiety? *Questions of education*, 2019, no. 4, pp. 254–275. (In Russ.)
5. Belyaev G. Yu. Assessment of the potentials and risks of Internet resources for the formation of a socio-digital environment of network interaction of subjects of socialization and education of youth. *Personality education*, 2020, no. 1–2, pp. 72–81. (In Russ.)
6. Oltmisheva N. S., Mamayunusova M. I. Features of personality formation. *Problems of modern science and education*, 2020, no. 1 (146), pp. 111–113. (In Russ.)
7. Nikolaev M. V. Some aspects of the formation of citizenship of students in a digital society. *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*, 2020. No. 4, pp. 126–132. (In Russ.)
8. Rodionova I. V., Mayatskaya N. K. Formation of communicative competence of foreign students in a multicultural environment of higher education. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetic*, 2023, vol. 29, no. 1, pp. 140–146. (In Russ.)
9. Safronova A. N., Verbitskaya N. O., Molchanov N. A. Education in the digital space: self-preservation of health. *Modern problems of science and education*, 2018, no. 6, p. 236. (In Russ.)
10. Smirnova E. S. Formation of a Culture of Interethnic Communication among Foreign Cadets in the Multicultural Environment of a Russian Military University. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2024, vol. 30, no. 2, pp. 104–113. (In Russ.)
11. Tretyakova G. V., Bukovskaya E. A. The problems of multicultural education in the modern world. *World of science. Pedagogy and psychology*, 2025, no. 13 (2). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/81PDMN225.pdf>. (In Russ.) (accessed 01.29.2026). (In Russ.)
12. Başar A. I., Allison Lin T. Yu., Sahin S. Multiculturalism in Modern Education and Pluralistic Societies. *Journal of Education Insights*, 2025, vol. 3. issue 4. URL: https://www.researchgate.net/publication/396735607_Multiculturalism_in_Modern_Education_and_Pluralistic_Societies (accessed 03.26.2026).
13. Abakirov A., Aushakhmanova B., Asipova N., Raimkulova A., Tkacheva S. Integrating multicultural and learner-centred approaches into continuous technological education: Insights from higher education in Central Asia. *Social Sciences & Humanities Open*, 2025, volume 12. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S259029112500703X> (accessed 03.27.2026).
14. Matis V. I. *Theory and Practice of Development of the National School in a Multicultural Society*. Barnaul, 1999, 372 p. (In Russ.)
15. Abramova M. A. *Multiculturalism as a Sociocultural Phenomenon: Historical Dynamics, Transmission by Mono-Ethnic and Inter-Ethnic Families*. Novosibirsk, Parallel Publ., 2016, 184 p. (In Russ.)
16. Sandfuchs U. *Teaching and learning with foreign children*. Bad Heilbrunn, 1986, 266 p. (In Germ.)
17. Fthenakis W., Sonner A., Thrul R., Walbinder W. *Bilingual-bicultural development of the child: A handbook for psychologists, educators and linguists*. Munich, Hueber Publ., 1985, 391 pp. (In Germ.)
18. Essinger H., Graf J. *Intercultural education as peace education*. Berlin, 1984. (In Germ.)
19. The International Encyclopedia of Education. Vol. 7. Oxford, Pergamon Press, 1994, p. 3963.
20. Dzhurinsky A. N. *Multicultural education: essence and development prospects*. Moscow, Scientific digital library PORTALUS.RU. URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192708014&archive=1196815207&start_from=&u_cat=& (accessed 09.26.2025).
21. Chudinovskikh A. V. Multicultural and global education: possibilities of transformation. *Modern science: current problems of theory and practice. Series «Humanities»*, 2023, no. 1, pp. 103–105. (In Russ.)
22. Petrov V. V. Localization as a dominant factor of the national education systems' development. *Bulletin of Tomsk state university. Philosophy. Sociology. Politology*, 2023, no. 74, pp. 96–104. (In Russ.)

23. Kapoor G., Chahal A., Sharma N., Kaur S., Hendrik H. Electronic-learning: friend or foe. *International Journal of Educational Reform*, 2025, no. 34 (2), pp. 405–415.
24. Eremina A. E. Economic sanctions: concept, typology, features. *Post-Soviet continent*, 2019, no. 4 (24), pp. 78–92. (In Russ.)
25. *Sanctions: what they are, types, how they work, the impact of US and EU sanctions on Russia*. URL: <https://www.rbc.ru/base/24/02/2025/67aefb519a7947878698988a#toc-98988a-5>. (accessed 12.04.2025).
26. Resolution of the Government of the Russian Federation of 29.03.2022 No. 506 «On goods (groups of goods) in respect of which certain provisions of the Civil Code of the Russian Federation on the protection of exclusive rights to the results of intellectual activity expressed in such goods, and means of individualization with which such goods are marked, may not be applied» (as amended on 28.06.2023). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_413173/ (accessed 01.14.2026).
27. Malkina M. Yu., Balakin R. V. Trends in the development of the Russian economy during the period of new anti-Russian sanctions. *Russian Journal of Economics and Law*. 2024. No. 2. P. 287–313. (In Russ.)
28. RAEX obnovilo linejku predmetnyh rejtingov vuzov Rossii. URL: <https://raex-rr.com/news/press-reliz/subject-rankings-2023/> (accessed: 12.05.2023)
29. Back to the USSR? Why is Russia abolishing the Bologna system of higher education? // Around the World. URL: <https://www.vokrugsveta.ru/articles/nazad-v-sssr-zachem-v-rossii-otmenyayut-bolonskuyu-sistemu-vysshego-obrazovaniya-id6178622/> (accessed 04.10.2025).
30. Russia has something to learn from. *Kommersant*, no. 17, February 3, 2026. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/8398867> (accessed 02.03.2026)

Информация об авторе

Петров Владимир Валерьевич – доктор философских наук, доцент, старший научный сотрудник отдела социальных и правовых исследований, Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук (Российская Федерация, 630090, г. Новосибирск, ул. Николаева, 8, e-mail: vvpetrov@mail.nsu.ru).

Статья поступила в редакцию 19.04.2026

После доработки 30.04.2026

Принята к публикации 08.05.2026

Information about the author

Vladimir V. Petrov – doctor of philosophical sciences, associate professor, senior scientific associate, department of social and legal studies, Institute of philosophy and law, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (8 Nikolaeva Str., Novosibirsk, 630090, Russian Federation, e-mail: vvpetrov@mail.nsu.ru).

The paper was submitted 19.04.2026

Received after reworking 30.04.2026

Accepted for publication 08.05.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-3
УДК 373.5

Оригинальная статья

Применение больших языковых моделей для формирования профессиональных качеств современного военнослужащего

А. Н. Дахин

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

Аннотация. *Введение.* В статье комплексно рассматриваются тема применения больших языковых моделей в подготовке будущих офицеров, как теоретические основы, так и практические аспекты применения знаний об искусственном интеллекте, допускающих самоорганизацию процесса формирования профессиональных качеств современных военнослужащих, готовящихся выполнять свой долг в сложных условиях резко меняющейся оперативной обстановки. *Постановка задачи.* Исследование направлено на решение проблемы определения теоретических основ профессиональной подготовки военнослужащих, а также выявления особенностей трансформации требований к военно-профессиональным компетенциям в условиях цифровизации военной сферы. Для этого нам необходимо было раскрыть технические возможности и ограничения больших языковых моделей применительно к задачам военного образования и профессиональной подготовки; определить новые профессиональные качества и компетенции, необходимые современному военнослужащему для эффективного взаимодействия с ИИ-системами; разработать методические подходы к формированию профессиональных качеств военнослужащих с использованием технологий искусственного интеллекта; выявить основные риски и вызовы, связанные с внедрением больших языковых моделей в систему военного образования, и предложить способы их минимизации; обосновать перспективные направления развития военно-профессионального образования в контексте дальнейшего совершенствования ИИ-технологий. *Методика и методология исследования.* В основе исследования находится междисциплинарный подход, интегрирующий достижения военной педагогики, психологии, социологии и других наук о человеке, что раскрыто в трудах И. А. Алёхина, А. В. Барабанщикова, О. Ю. Ефремова, В. П. Масыгина, Т. Г. Мухиной, С. Н. Сорокумовой, Б. Т. Тухватулина и др. Нами использовался сравнительный эксперимент в контрольной и экспериментальной группах курсантов. Результативность применения больших языковых моделей определялась на основе следующих критериев оценки профессиональных качеств: аналитические способности, скорость оперативных принятия решений, качество тактического планирования, адаптивность к новым условиям, работа с информационными потоками, командное взаимодействие, технологическая культура. Военно-профессиональная деятельность характеризуется рядом специфических особенностей, отличающих ее от гражданских профессий. *Результаты.* Разработана научно обоснованная концепция формирования профессиональных качеств современного военнослужащего в условиях применения больших языковых моделей и выявлены эффективные методы интеграции ИИ-технологий в систему военно-профессионального образования. Определены возможности использования концепции для совершенствования существующих и разработки новых образовательных программ военно-учебных заведений, создания методических рекомендаций по интеграции ИИ-технологий в учебный процесс, а также формирования стратегических подходов к модернизации системы военного образования в условиях цифровой трансформации. *Выводы.* Перспективы развития подготовки военного специалиста с использованием ИИ требуют комплексного подхода, сочетающего технологические инновации с фундаментальными принципами военного образования. Успех этой трансформации зависит от способности военных организаций адаптироваться к быстро меняющемуся технологическому ландшафту, сохраняя при этом основные ценности профессионального военного служения.

Ключевые слова: профессиональное образование качества, искусственный интеллект, большие языковые модели, сетевые информационные блоки, современный военнослужащий

Для цитирования: Дахин А. Н. Применение больших языковых моделей для формирования профессиональных качеств современного военнослужащего // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №2. С. 198–205. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-3>

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-3

Full Article

Application of large language models for developing professional qualities of modern military personnel

Dakhin, A. N.

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: dakhin@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The article examines a comprehensive consideration of the topic of applying large language models in the training of future officers, covering both theoretical foundations and practical aspects of applying knowledge about artificial intelligence that allow for self-organization of the process of forming professional qualities of modern military personnel preparing to fulfill their duty in complex conditions of rapidly changing operational situations. *Purpose setting.* The research is aimed at solving the problem of determining the theoretical foundations of professional training of military personnel, as well as identifying the features of transformation of requirements for military-professional competencies in the context of digitization of the military sphere. The current stage of human development is characterized by rapid progress in the field of information technologies and artificial intelligence, which has a revolutionary impact on all spheres of social life, including the military domain. The emergence and active development of large language models (LLMs) represents one of the most significant technological breakthroughs of the last decade, opening new horizons for transforming military education systems and professional training of the Armed Forces. *Methodology and methods of the study.* This research is based on an interdisciplinary approach that integrates achievements of military pedagogy, psychology, sociology, and other human sciences, as revealed in the works of I. A. Alyokhin, A. V. Barabanshchikov, O. Yu. Efremov, V. P. Masyagin, T. G. Mukhina, S. N. Sorokoumova, B. T. Tukhvatullin, and others. We used a comparative experiment in control and experimental groups of cadets. The effectiveness of applying large language models was determined based on the following criteria for evaluating professional qualities: analytical abilities; speed of operational decision-making; quality of tactical planning; adaptability to new conditions; work with information flows; team interaction; technological culture. Military-professional activity is characterized by a number of specific features that distinguish it from civilian professions. *Results.* This research developed a scientifically grounded concept for forming professional qualities of modern military personnel under conditions of applying large language models and determined effective methods for integrating AI technologies into the military-professional education system. *Conclusion.* Prospects for developing military specialist training using AI require a comprehensive approach that combines technological innovations with fundamental principles of military education. The success of this transformation depends on the ability of military organizations to adapt to the rapidly changing technological landscape while preserving the core values of professional military service.

Keywords: professional qualities, artificial intelligence, large language models, network information blocks, modern military personnel

Citation: Dakhin, A. N. [Application of large language models for developing professional qualities of modern military personnel]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2, pp. 198–205. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-3>

Введение. В условиях возрастающей сложности современных военных конфликтов, характеризующихся гибридным характером угроз, многомерностью театров военных действий и интенсивным использованием высокотехнологичных систем вооружения, требования к профессиональным качествам военнослужащих претерпевают кардинальные изменения, как считают специалисты в военно-профессиональной подготовке курсантов А. Д. Лопуха, Т. Л. Лопуха, А. Е. Мазурин, С. Г. Марковчин, А. Г. Шабанов [1; 2]. Традицион-

ные подходы к военно-профессиональному образованию, сформированные в эпоху индустриального общества, оказываются недостаточными для подготовки военных специалистов, способных эффективно действовать в информационно-насыщенной среде современного боя, что установлено в работах И. А. Алёхина, Н. А. Давыдова, Т. Г. Мухиной, Б. Т. Тухватуллина, Д. Ю. Тарасова, И. А. Федосеева, А. А. Цыбулько, А. Г. Ширшова [3–7].

Актуальность нашего исследования определяется несколькими факторами. Во-первых, стре-

мительная цифровизация военной сферы требует от военнослужащих принципиально новых компетенций, связанных с пониманием принципов работы интеллектуальных систем, умением эффективно взаимодействовать с ИИ-технологиями и способностью критически оценивать результаты их работы, считают Э.В. Барбашина, М.Б. Ненашев, J. Anderson, E.I. Belaya, T.Yu. Vasilyeva, L. Chen, K. Johnson [8–13]. Во-вторых, большие языковые модели открывают беспрецедентные возможности для персонализации обучения, создания адаптивных образовательных программ и формирования индивидуальных траекторий профессионального развития военнослужащих, что обосновано нами в предыдущих исследованиях [14–16]. В-третьих, интеграция ИИ-технологий в систему военного образования позволяет значительно повысить эффективность подготовки кадров при одновременном сокращении временных и материальных затрат [1–3; 17].

Анализ современного состояния военно-профессионального образования в ведущих странах мира свидетельствует о том, что процесс внедрения технологий искусственного интеллекта в учебный процесс носит объективный и необратимый характер. Вооруженные силы США, стран НАТО, Китая и других государств активно инвестируют в разработку и внедрение ИИ-систем для решения задач военной подготовки, что создает предпосылки для формирования нового технологического уклада в военной сфере. В этих условиях отставание в области применения передовых образовательных технологий может привести к критическому снижению боеготовности и обороноспособности государства.

Особую значимость приобретает проблема формирования у военнослужащих способности к эффективному взаимодействию с интеллектуальными системами при сохранении критического мышления и готовности к принятию самостоятельных решений в условиях неопределенности [18–20]. Большие языковые модели, обладая значительным потенциалом для обработки и анализа больших объемов информации, генерации решений и предоставления экспертных консультаций, одновременно создают риски чрезмерной зависимости от технологий и снижения роли человеческого фактора в принятии критически важных решений.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе влияния больших языковых моделей на процессы формирования профессиональных качеств военнослужащих и разработке концептуальных основ интеграции ИИ-технологий в систему военного образования. Впервые предпринимается попытка системного рассмотрения трансформации профессиональных требований к современному военнослужащему

в контексте широкого применения интеллектуальных систем и определения оптимальных методов подготовки военных кадров в условиях цифровой трансформации военной сферы.

Постановка задачи. Большие языковые модели демонстрируют широкий спектр возможностей, релевантных для военной сферы. Способность к пониманию и генерации текста на естественном языке открывает перспективы для автоматизации множества интеллектуальных задач, традиционно требующих человеческого участия. Научная задача определяется необходимостью в разработке научно обоснованной концепции формирования профессиональных качеств современного военнослужащего в условиях применения больших языковых моделей и определении эффективных методов интеграции ИИ-технологий в систему военно-профессионального образования. Так, аналитические возможности включают обработку больших объемов разведывательной информации, анализ открытых источников (OSINT), выявление закономерностей и аномалий в данных, создание аналитических сводок и прогнозов. LLM способны обрабатывать многоязычную информацию, выполнять семантический анализ текстов различных жанров и стилей, извлекать ключевые факты и взаимосвязи из неструктурированных данных. Возможности планирования и поддержки принятия решений охватывают генерацию вариантов решений военно-тактических задач, оценку рисков и последствий различных курсов действий, создание планов операций и мероприятий, моделирование сценариев развития ситуации. Модели могут учитывать множественные факторы и ограничения, предлагать альтернативные подходы и стратегии [3; 16; 20].

Коммуникационные функции включают автоматический перевод военной документации и переговоров, создание отчетов и донесений, составление инструкций и руководств, ведение переписки и документооборота. LLM могут адаптировать стиль и тон коммуникации к различным аудиториям и контекстам. Образовательные применения охватывают создание персонализированных учебных материалов, разработку сценариев для симуляций и учений, предоставление экспертных консультаций по различным военным дисциплинам, автоматизацию проверки знаний и навыков. Модели способны выступать в роли интеллектуальных наставников и помощников в обучении.

Методика и методология исследования. Военно-профессиональная деятельность характеризуется рядом специфических особенностей, отличающих ее от гражданских профессий. К числу таких особенностей относятся высокая степень ответственности за принимаемые решения, рабо-

та в условиях повышенного риска и неопределенности, необходимость мгновенного реагирования на изменяющуюся обстановку, коллективный характер большинства военно-профессиональных задач, строгая регламентированность деятельности нормативными документами (А. Д. Лопуха, И. А. Маврина, Д. Ю. Тарасов, Е. В. Туркин, А. А. Цыбулько, А. Г. Ширшов и др.).

Современное военное дело требует высококвалифицированных специалистов, способных принимать быстрые и точные решения в условиях неопределенности и высокого стресса. Искусственный интеллект открывает новые возможности для подготовки военных кадров, позволяя создавать более эффективные, персонализированные и адаптивные системы обучения. Интеграция ИИ в процесс военной подготовки способствует формированию критического мышления, стратегического планирования, технической компетентности и лидерских качеств у военнослужащих.

Следует отметить широкое применение в военном образовании персонализированного обучения с использованием ИИ, что представляет собой адаптивную систему, которая анализирует индивидуальные характеристики каждого военного специалиста и формирует уникальную траекторию его профессионального развития. Система учитывает когнитивные способности, стиль обучения, предыдущий опыт, психологический профиль и текущий уровень подготовки обучающегося.

Алгоритмы машинного обучения обрабатывают множественные источники данных: результаты тестирований, время выполнения заданий, паттерны ошибок, физиологические показатели во время стресс-тестов, социометрические данные о взаимодействии в команде. Нейронные сети выявляют скрытые корреляции между различными параметрами обучения и прогнозируют оптимальные методы подготовки для каждого военнослужащего. ИИ-система динамически корректирует содержание, сложность и темп обучения в реальном времени. Если военнослужащий демонстрирует высокие результаты в тактическом планировании, но испытывает трудности с техническими аспектами, система автоматически увеличивает долю технических дисциплин и предлагает дополнительные практические задания. Такой подход обеспечивает максимальную эффективность использования учебного времени. Системы прогнозирования на основе ИИ способны предсказывать потенциальные трудности в обучении еще до их возникновения. Анализируя паттерны поведения и результаты промежуточных тестов, алгоритмы выявляют риски неуспешного освоения определенных компетенций и предлагают превентивные меры коррекции учебного процесса.

Виртуальные боевые сценарии на основе ИИ-симуляторов создают реалистичные боевые условия, где военные специалисты отрабатывают тактические и стратегические навыки без реальных рисков. Искусственный интеллект генерирует непредсказуемые сценарии, имитирует поведение противника, моделирует различные погодные условия и технические сбои. Каждый симуляционный опыт уникален, что исключает возможность механического заучивания решений. Заметим, что ИИ-противники в симуляциях обладают способностью к обучению и адаптации, анализируя тактику обучающихся и корректируя свое поведение. Это создает более реалистичную среду обучения, где военнослужащие сталкиваются с интеллектуальным сопротивлением, аналогичным реальным боевым условиям. Система может моделировать различные уровни подготовки противника и специфические тактические школы.

Результаты. Современная военная аналитика характеризуется необходимостью обработки колоссальных объемов разнородной информации из множественных источников в сжатые сроки. Большие языковые модели предоставляют мощный инструмент для решения аналитических задач, значительно превосходящий возможности традиционных методов обработки информации.

В области разведывательной аналитики LLM могут автоматизировать процессы мониторинга открытых источников информации, выявления потенциальных угроз, анализа намерений и возможностей противника. Модели способны обрабатывать информацию на множественных языках, анализировать социальные сети, новостные ресурсы, официальные документы и другие источники данных, выявляя скрытые закономерности и взаимосвязи.

Стратегическая аналитика получает возможности для комплексного анализа геополитической обстановки, прогнозирования развития военно-политических кризисов, оценки эффективности различных стратегий и политик. LLM могут интегрировать исторические данные, текущую информацию и экспертные оценки для создания многофакторных аналитических моделей. Тактическая аналитика может использовать возможности больших языковых моделей для анализа боевой обстановки, оценки сил и средств противника, планирования боевых действий. Модели способны учитывать множественные переменные, включая погодные условия, характеристики местности, технические параметры вооружения, моральное состояние войск. Критически важным аспектом является обеспечение достоверности и актуальности аналитических выводов. LLM требуют постоянного обновления данных и валидации результатов экспертами-аналитиками.

для предотвращения ошибок и искажений в аналитических продуктах.

Следует отметить, что планирование военных операций представляет собой комплексную интеллектуальную деятельность, требующую учета множественных факторов, анализа альтернативных вариантов действий и принятия решений в условиях неопределенности. Большие языковые модели открывают новые возможности для автоматизации и оптимизации процессов военного планирования. На стратегическом уровне LLM могут поддерживать разработку долгосрочных военных стратегий, анализировать альтернативные сценарии развития военно-политической обстановки, оценивать ресурсные требования различных стратегических вариантов. Модели способны интегрировать политические, экономические, технологические и военные аспекты стратегического планирования.

Оперативное планирование может использовать возможности ИИ для разработки планов операций, координации действий различных родов войск и служб, оптимизации распределения сил и средств. LLM могут генерировать детальные оперативные документы, учитывающие специфику конкретных театров военных действий и характеристики имеющихся сил. Тактическое планирование получает инструменты для быстрой разработки планов боевых действий, адаптации к изменяющейся обстановке, координации действий подразделений. Модели могут предлагать тактические решения с учетом реального времени, доступных ресурсов и характеристик противника. Особое значение имеет способность LLM к итеративному (от слова «итерация») планированию, когда первоначальные планы корректируются на основе получения новой информации или изменения условий. Это обеспечивает гибкость и адаптивность военного планирования в динамично изменяющихся условиях современных конфликтов.

Сфера военного образования представляет особенно перспективную область применения больших языковых моделей, поскольку традиционные подходы к обучению зачастую не соответствуют темпам изменения военно-технической обстановки и требованиям индивидуализации подготовки. Так, персонализация обучения становится возможной благодаря способности LLM адаптировать содержание, темп и методы обучения к индивидуальным особенностям обучающихся. Модели могут анализировать стиль обучения, уровень подготовки, сильные и слабые стороны каждого военнослужащего, создавая персонализированные образовательные траектории, а также сетевые информационные блоки. Интеллектуальные наставники на базе LLM могут обеспечивать круглосуточную поддержку обучающихся, отве-

чая на вопросы, предоставляя дополнительные объяснения, помогая в решении практических задач. Такие системы способны имитировать стиль общения опытных преподавателей и наставников, создавая эффект личного взаимодействия.

Несмотря на впечатляющие возможности, большие языковые модели имеют существенные технические ограничения, критически важные для военного применения. Первая проблема «галлюцинаций» заключается в способности LLM генерировать правдоподобную, но фактически неверную информацию. В военном контексте это может привести к катастрофическим последствиям при принятии решений на основе ложных данных. Модели могут с высокой уверенностью предоставлять несуществующие факты, статистические данные или технические характеристики. Ограничения контекста означают, что модели могут обрабатывать только ограниченный объем информации одновременно. Это создает проблемы при анализе комплексных военных ситуаций, требующих учета большого количества взаимосвязанных факторов и исторического контекста. Проблема актуальности данных связана с тем, что знания модели ограничены периодом обучения. В быстро изменяющейся военно-технической обстановке это может привести к использованию устаревшей или неактуальной информации для критически важных решений.

Вычислительные требования современных LLM чрезвычайно высоки, что создает проблемы для их развертывания в полевых условиях или на мобильных платформах. Требования к энергопотреблению и вычислительной мощности могут ограничивать практическое применение в условиях ограниченных ресурсов. Отсутствие причинного понимания означает, что модели могут выявлять корреляции, но не всегда понимают причинно-следственные связи. Это ограничивает их способность к глубокому анализу военных ситуаций и прогнозированию последствий различных действий.

Ниже представим конкретные результаты педагогического эксперимента по применению больших языковых моделей в военном образовании. Общие сведения об эксперименте. Период проведения: сентябрь 2024 г. – март 2025 г. (6 месяцев). База проведения: Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии РФ. Общая выборка: 200 обучающихся 2 курса (возраст 19–21 год). Разделение на группы. Экспериментальная группа (ЭГ): 100 курсантов – обучение с применением ИИ-технологий. Контрольная группа (КГ): 100 курсантов – традиционные методы обучения. Были определены следующие критерии оценки профессиональных качеств:

1. Аналитические способности (0–100 баллов).
2. Скорость принятия решений (время в секундах).
3. Качество тактического планирования (0–100 баллов).
4. Адаптивность к новым условиям (0–100 баллов).
5. Работа с информационными потоками (0–100 баллов).
6. Командное взаимодействие (0–100 баллов).
7. Технологическая культура (0–100 баллов).

Инструменты ИИ, которые применялись в экспериментальной группе: персонализированная система обучения на базе LLM; ИИ-симуляторы тактических сценариев; интеллектуальный наставник для индивидуальных консультаций; система адаптивного тестирования; ИИ-ассистент для анализа военной информации.

Результаты входного контроля (сентябрь 2024 г.) представлены ниже в виде сравнения исходных показателей профессиональных качеств курсантов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп на этапе входного контроля (сентябрь 2024 г., $n = 200$):

Аналитические способности (баллы): ЭГ (64.2 ± 12.8); КГ (63.7 ± 13.1).

Скорость принятия решений (сек): ЭГ (47.3 ± 8.9); КГ (46.8 ± 9.2).

Результаты итогового контроля (март 2025 г.) представлены ниже.

Аналитические способности (баллы): ЭГ (82.4 ± 9.7); КГ (71.2 ± 11.8).

Скорость принятия решений (сек): ЭГ (31.2 ± 6.441); КГ (7 ± 8.1).

Ниже проведем детальный анализ полученных результатов.

1. Аналитические способности. ЭГ показала значительно лучшие результаты ($p < 0.001$). Курсанты, работавшие с ИИ-системами, демонстрируют более глубокий анализ военно-тактических ситуаций. Улучшилась способность выявлять скрытые закономерности в больших массивах данных.

2. Скорость принятия решений. Наибольший эффект от применения ИИ ($d = 1.37$). Среднее время принятия решения сократилось на 34% в ЭГ против 11% в КГ. ИИ-тренажеры способствовали автоматизации когнитивных процессов.

3. Тактическое планирование. Статистически значимые различия в пользу ЭГ ($p < 0.001$). Курсанты ЭГ лучше справляются с многофакторным планированием. Повышена способность учитывать альтернативные сценарии.

4. Работа с информационными потоками. Максимальный эффект среди всех показателей ($d =$

2.07). Прирост в ЭГ составил 51.8% против 10.5% в КГ. Значительно улучшилась способность фильтровать и структурировать информацию.

5. Технологическая грамотность. Наибольший абсолютный прирост (+34.9 балла в ЭГ). Курсанты ЭГ демонстрируют уверенное владение ИИ-инструментами. Формируются навыки критической оценки результатов работы ИИ.

Охарактеризуем качественные изменения, обнаруженные у курсантов. Положительные эффекты в ЭГ: повышена мотивация к самостоятельному обучению (87% курсантов); развито критическое мышление при работе с ИИ (82%); улучшены навыки междисциплинарного анализа (79%); сформирована готовность к работе с новыми технологиями (94%).

Однако нами выявлены следующие проблемные моменты, требующие дополнительных исследований. Начальная зависимость от ИИ-подсказок была достаточно высокой и оказалась необходимой для 23% курсантов. Таким респондентам предоставлялось дополнительное время для освоения технологий. Кроме того, наблюдалось снижение уровня коммуникативных способностей у 15% обучающихся. Также нами определены следующие практические рекомендации. Для внедрения ИИ-технологий необходимо постепенное введение ИИ-инструментов с обязательным обучением курсантов; сохранение баланса между технологиями и традиционными методами; развитие критического мышления при работе с ИИ-системами; регулярный мониторинг зависимости от технологий; индивидуальный подход к темпу освоения ИИ-технологий. Следует отметить и некоторую ограниченность нашего исследования, так как оно осуществлялось в течение короткого промежутка времени, всего 6 месяцев. Кроме того, выборка была не очень большой и только из двух образовательных организаций.

Выводы. Результаты педагогического эксперимента убедительно демонстрируют высокую эффективность применения больших языковых моделей в системе военно-профессионального образования. Статистически значимые улучшения по всем ключевым показателям профессиональных качеств подтверждают целесообразность интеграции ИИ-технологий в учебный процесс военных образовательных учреждений. Особенно выраженный эффект отмечен в области работы с информационными потоками и технологической грамотности, что соответствует современным требованиям к военным специалистам в условиях цифровой трансформации военной сферы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коротких Д. Е., Мазурин А. Е., Шабанов А. Г. Моделирование деятельности специалистов по обучению в центре подготовки Росгвардии // Сибирский учитель. 2023. №2 (147). С. 64–68.

2. Лопуха А. Д., Лопуха Т. Л., Марковчин С. Г. Геополитика и история политической практики России // Наука. Общество. Оборона. 2022. Т. 10, №3 (32). С. 18–25.
3. Алёхин И. А., Давыдов Н. А. Педагогическая технология современной подготовки специалистов в военных вузах России // Известия Российской академии образования. 2021. № 1–2 (54). С. 135–146.
4. Мухина Т. Г., Тухватуллин Б. Т. Эффективные пути совершенствования системы подготовки курсантов вузов войск национальной гвардии Российской Федерации к воспитанию личного состава // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2023. №4 (18). С. 75–82.
5. Тарасов Д. Ю. Педагогический феномен подготовки военных кадров в самоорганизующейся военно-профессиональной системе // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2024. №2. С. 134–149.
6. Федосеева И. А. Предпрофильная подготовка подрастающего поколения в современных социокультурных условиях // Специфика педагогического образования в регионах России. 2024. №1 (17). С. 76–78.
7. Цыбулько А. А., Косолап А. В. Межпредметные связи в системе профессиональной подготовки курсантов военных институтов // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2025. №1. С. 157–174.
8. Барбашина Э. В. «Нарративная парадигма» В. Фишера в контексте развития нарративных исследований // Философия науки. 2023. №3 (98). С. 57–70.
9. Ненашев М. Б., Дахин А. Н. Персонализированное машинное обучение // Педагогика. 2025. Т. 89, №6. С. 49–60.
10. Anderson J., Smith M. Military Training Revolution: AI-Enhanced Professional Development // Military Review. 2023. Vol. 103, №4. P. 24–38.
11. 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>
12. Brown R. Large Language Models in Defense Applications: Opportunities and Challenges // Parameters. 2024. Vol. 54, №2. P. 67–82.
13. Chen L., Johnson K. AI-driven military education: A comparative analysis. Armed Forces & Society. 2023. № 49 (3). P. 445–468.
14. Беркус В. И., Гуляевская Н. В., Дахин А. Н. Механизмы формирования профессиональных качеств в условиях трансформации российского общества // Сибирский педагогический журнал. 2023. №4. С. 7–16. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2304.01>
15. Беркус В. И., Смирнов Я. Д., Дахин А. Н. Профессиональные качества военного специалиста в контексте самоорганизации компетентности // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2025. №3. С. 80–91.
16. Дахин А. Н. Педагогика больших языковых моделей // Педагогика. 2025. Т. 89, №2. С. 5–16.
17. Меркулов С. В., Сорокоумова С. Н. К вопросу развития политического сознания у военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2022. №1. С. 44–52.
18. Ненашев М. Б., Дахин А. Н. Деятельность как способ познания своей индивидуальности // Народное образование. 2025. №6. С. 113–126.
19. Ненашев М. Б., Дахин А. Н. Мотивация – ценность – деятельность // Народное образование. 2025. №1. С. 183–192.
20. Dakhin A. N., Zhakupov N. R., Seitkhanova A. Development of a multilingual online course with language support for teaching physics in English. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE). 2024. № 13 (2). P. 752–758. DOI: <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.26803>

REFERENCES

1. Korotkikh D. E., Mazurin A. E., Shabanov A. G. Modeling the activities of training specialists at the Rosgvardiya Training Center. *Siberian teacher*, 2023, no. 2 (147), pp. 64–68. (In Russ.)
2. Lopukha A. D., Lopukha T. L., Markovchin S. G. Geopolitics and the history of Russia's political practice. *Science. Society. Defense*, 2022, vol. 10, no. 3 (32), pp. 18–25.
3. Alyokhin I. A., Davydov N. A. Pedagogical technology of modern training of specialists in Russian military universities. *Bulletin of Russian academy of education*, 2021, no. 1–2 (54), pp. 135–146. (In Russ.)
4. Mukhina T. G., Tukhvatullin B. T. Effective ways to improve the training system of cadets at universities of the National Guard of the Russian Federation for educational work with personnel. *Military-legal and humanitarian sciences of Siberia*, 2023, no. 4 (18), pp. 75–82. (In Russ.)
5. Tarasov D. Yu. The pedagogical phenomenon of military personnel training in a self-organizing military-professional system. *Military-legal and humanitarian sciences of Siberia*, 2024, no. (2), pp. 134–149. (In Russ.)
6. Fedoseeva I. A. Pre-professional training of the younger generation in modern sociocultural conditions. *Specifics of pedagogical education in the regions of Russia*, 2024, no. 1 (17), pp. 76–78. (In Russ.)
7. Tsybulko A. A., Kosolap A. V. Interdisciplinary connections in the system of professional training of cadets in military institutes. *Military-Legal and Humanitarian Sciences of Siberia*, 2025, no. 1, pp. 157–174. (In Russ.)

8. Barbashina, E. V. W. Fisher's «Narrative Paradigm» in the context of the development of narrative research. *Philosophy of science*, 2023, no. 3 (98), pp. 57–70. (In Russ.)
9. Nenashev M. B., Dakhin A. N. Personalized machine learning. *Pedagogy*, 2025, no. 89 (6), pp. 49–60. (In Russ.)
10. Anderson J., Smith M. Military training revolution: AI-enhanced professional development. *Military Review*, 2023, no. 103 (4), pp. 24–38. (In Russ.)
11. 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, no. 3, pp. 24–39. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.2>
12. Brown R. Large language models in defense applications: Opportunities and challenges. *Parameters*, 2024, no. 54 (2), pp. 67–82.
13. Chen L., Johnson K. AI-driven military education: A comparative analysis. *Armed forces & society*, 2023, no. 49 (3), pp. 445–468.
14. Berkus V. I., Gulyayevskaya N. V., Dakhin A. N. Mechanisms of professional qualities formation under the transformation of Russian society. *Siberian pedagogical journal*, 2023, no. 4, pp. 7–16. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2304.01> (In Russ.)
15. Berkus V. I., Smirnov Ya. D., Dakhin A. N. Professional qualities of a military specialist in the context of competence self-organization. *Military-legal and Humanitarian Sciences of Siberia*, 2025, no. 3, pp. 80–91. (In Russ.)
16. Dakhin A. N. Pedagogy of large language models. *Pedagogy*, 2025, no. 89 (2), pp. 5–16. (In Russ.)
17. Merkulov S. V., Sorokoumova S. N. On the development of political consciousness among servicemen of the National Guard of the Russian Federation. *Military-legal and humanitarian sciences of Siberia*, 2022, no. 1, pp. 44–52. (In Russ.)
18. Nenashev M. B., Dakhin A. N. Activity as a way of understanding one's individuality. *Public education*, 2025, no. 6, pp. 113–126. (In Russ.)
19. Nenashev M. B., Dakhin A. N. Motivation – Value – Activity. *Public education*, 2025, no. 1, pp. 183–192. (In Russ.)
20. Dakhin A. N., Zhakupov N. R., Seitkhanova A. Development of a multilingual online course with language support for teaching physics in English. *International journal of evaluation and research in education (IJERE)*, 2024, no. 13 (2), pp. 752–758. DOI: <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.26803>

Информация об авторе

Дахин Александр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (Российская Федерация, 630114, г. Новосибирск, Ключ-Камышенское плато, 6/2, e-mail: dakhin@mail.ru)

Статья поступила в редакцию 02.06.2025

После доработки 17.04.2026

Принята к публикации 24.04.2026

Information about the author

Alexandr N. Dakhin – doctor of pedagogical sciences, professor of department of military pedagogy and psychology, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation of the Russian Federation (6/2 Klyuch-Kamyshenskoe plateau, Novosibirsk, 630114, Russian Federation, e-mail: dakhin@mail.ru).

The paper was submitted 02.06.2025

Received after reworking 17.04.2026

Accepted for publication 24.04.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-4
УДК 378.147

Оригинальная статья

Мотивы и стратегии эффективного обучения иностранному языку в дистанционном формате

Т. Н. Куренкова

*Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: kurenkova73@mail.ru*

О. В. Маслова

*Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: olga_maslova08@list.ru*

Т. В. Стрекалёва

*Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: strekaleva@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Одной из характерных особенностей современного этапа развития является широкое распространение цифровых технологий, которые активно внедряются во все сферы общественной жизни. Образование, являясь одной из ведущих сфер, приобретает особое значение, так как именно здесь развитие цифровых технологий привело к появлению новых методик преподавания, в том числе дистанционных. Необходимость проведения занятий в дистанционном формате, обусловленная различными факторами, подтолкнула преподавателей всего мира к более пристальному изучению возможностей и особенностей данного подхода к обучению. *Постановка задачи.* Так как не всегда занятия в дистанционном формате вызывают заинтересованность и отклик обучающихся, преподавателями и разработчиками онлайн-курсов была поставлена цель – выявить, что более всего мотивирует студентов обучаться на сервере дистанционного обучения, что вызывает у них наибольший интерес и желание учиться. *Методика и методология исследования.* В ходе настоящего исследования применялись следующие методы: наблюдение, методика количественного подсчета, сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение, синтез, эксперимент. *Результаты.* Авторы данной статьи сами сталкивались с проблемами работы в дистанционном формате, обучая иностранному языку студентов разных уровней в Сибирском государственном университете науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева. Чтобы лучше понять современные тенденции в данной сфере, были изучены международный и отечественный опыт с целью его адаптации под собственные потребности и потребности студентов. Для лучшего понимания потребностей участников учебного процесса авторы провели анкетирование среди студентов технических специальностей и направлений. Полученные результаты проанализированы, обобщены и будут использованы для создания мотивирующих заданий и курсов по иностранному языку на сервере дистанционного обучения. *Выводы.* Проведенное исследование позволило сформулировать ряд выводов о пользе практического применения дистанционного формата обучения и найти эффективные методики и подходы для вовлечения студентов в учебный процесс.

Ключевые слова: задание, активная деятельность, дистанционное обучение, иностранный язык, студенты

Для цитирования: Куренкова Т. Н., Маслова О. В., Стрекалёва Т. В. Мотивы и стратегии эффективного обучения иностранному языку в дистанционном формате // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №2. С. 206–217. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-4>

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-4

Full Article

Motives and strategies for effective foreign language teaching in a distance learning format

Kurenkova, T. N.

*Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: kurenkova73@mail.ru*

Maslova, O. V.

*Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: olga_maslova08@list.ru*

Strekaleva, T. V.

*Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: strekaleva@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* One of the features of the current stage of development is the widespread use of digital technologies, which are being actively introduced into all spheres of public life. Education is of particular importance, since in this sphere the development of digital technologies has led to the emergence of new teaching methods, including distance learning. The need to conduct classes in a distance format, due to various factors, has prompted teachers around the world to study the possibilities and features of this approach to teaching more closely. *Purpose setting.* Since distance learning courses do not always generate interest and response from students, teachers and online course developers set a goal to identify what motivates students most to study on a distance learning server, what arouses their greatest interest and desire to learn. *Methodology and methods of the study.* The following methods were used in this study: observation, quantitative calculation, comparative analysis, generalisation, synthesis and experiment. *Results.* The authors of this article encountered problems dealing with students in a distance learning format, teaching foreign languages to students of different levels at Reshetnev Siberian State University of Science and Technology. To better understand current trends in this area, they studied international and domestic experience with the aim of adapting it to their own needs and the needs of their students. In order to better understand the needs and characteristics of the participants in the educational process, the authors conducted a survey among the students of technical specialities. The results obtained were analysed and summarised. They will be used to create motivating tasks and foreign language courses on the distance learning server. *Conclusion.* The study allowed formulating a number of conclusions about the benefits of practical application of distance learning and finding effective methods and approaches for engaging students in the learning process.

Keywords: task, active work, distance learning, foreign language, students

Citation: Kurenkova, T. N., Maslova, O. V., Strekaleva, T. V. [Motives and strategies for effective foreign language teaching in a distance learning format]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2, pp. 206–217. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-4>

Введение. Научно-технический прогресс невозможен без постоянного взаимодействия представителей научных и образовательных сообществ разных стран. С целью обеспечения более плодотворного взаимодействия в последние десятилетия все чаще используются технологии дистанционного обучения, а также проводятся научно-методические конференции в дистанционном формате, чтобы ученые и студенты могли одновременно обсуждать различные актуальные темы, обмениваться мнениями и идеями, находясь в раз-

ных странах, на разных континентах и в разных часовых поясах. Но в первую очередь мы сталкиваемся с дистанционным форматом в образовательном процессе, что способствует подготовке студентов к выступлению на онлайн-конференциях и обмену опытом с коллегами по всему миру.

Однако, как показывает практика, переход на дистанционный формат обучения вызывает ряд проблем, как технических, так и психологических. Решая эти проблемы, преподаватели все чаще стали задумываться о том, как сделать

дистанционное обучение более интересным, и что может способствовать большей активности студентов в этой форме обучения. Следует учитывать атмосферу, которая возникает в процессе обучения, и то, насколько четко студенты понимают, что они должны делать и умеют ли они обращаться с соответствующими техническими средствами, предпочитают ли они выполнять задания на сайте в удобное для них время или онлайн с преподавателями. Получение обратной связи от студентов важно для преподавателей в целях улучшения методического наполнения курса и повышения результативности его практического применения.

С одной стороны, дистанционный формат обучения сам по себе активизирует вовлеченность студентов в учебную деятельность. Например, М.Г. Калинина, С.В. Кудряшова отмечают, что использование современных цифровых технологий помогает повысить мотивацию студентов [1]. С другой стороны, для некоторых студентов предпочтительным остается занятие в аудитории с преподавателем. Этот формат кажется им более простым и доступным. Следовательно, ученые и преподаватели по всему миру пытаются найти эффективные способы обучения студентов в дистанционном формате.

Например, преподаватели Селезского университета полагают, что большая активность и вовлеченность студентов при дистанционном обучении ожидается, если учитывать следующие моменты: 1) необходимо четко определить правила сотрудничества при дистанционном обучении и свои ожидания по отношению к студентам. Студенты должны знать правила, которые действуют при онлайн-работе (отключение микрофонов, включение и выключение камер, использование чата и т.д.). Эти правила следует устанавливать вместе с учащимися, чтобы они были удобны для обеих сторон: для преподавателя и для студентов; 2) нужно стремиться создать дружескую атмосферу; 3) необходимо поддерживать интеграцию группы, чтобы учащиеся были расположены делиться своими мыслями и сотрудничать со своими одногруппниками; 4) нужно прислушиваться к предложениям и ожиданиям студентов, по возможности позволять им принять совместное решение о способах преподавания и обучения и, следовательно, взять на себя ответственность за этот процесс.

В дистанционном обучении иностранному языку, как и другим предметам, используемые задания могут быть как индивидуальными, так и парными, групповыми (в малых и больших группах), фронтальными. Особое внимание преподаватели Селезского университета уделяют групповой работе. Например, предлагаются следующие форматы заданий. 1) студенты делятся на группы, и каждый студент разрабатывает свой

аспект общей темы/проблемы, затем делится результатами/знаниями с остальными; 2) один студент выступает в роли педагога и обучает остальных из своей группы; 3) сначала студенты работают над проблемой индивидуально, потом в парах, а затем сообщают свои идеи всей группе; 4) перед тем как опрашивать кого-то в группе, преподаватель дает студентам время обсудить проблему всем вместе или в парах в течение какого-то времени; 5) так называемый метод пирамиды – учащимся предлагается несколько вариантов (6–8) утверждения, каждый выбирает только пять, потом сравнивает свой выбор с собеседником в паре и аргументирует свой выбор, пара уменьшает количество вариантов до трех. Далее уже две пары сравнивают свои результаты и вместе оставляют только один вариант, который и представляет один из них на форуме, объясняя свой выбор [2].

Дистанционное обучение может быть синхронным или асинхронным. В то время как асинхронное обучение предполагает свободный выбор времени доступа к получению материалов курса, синхронный формат основан на взаимодействии между учащимися и преподавателями в режиме реального времени. Более подробно авторы раскрывают тему синхронного и асинхронного форматов дистанционного обучения в [3].

В настоящее время преподаватели и студенты нередко отдают предпочтение асинхронному формату при дистанционном обучении. Разработчики немецкого сайта TechSmith-Software выделяют следующие причины, почему преподаватели и студенты предпочитают модели асинхронного обучения в онлайн-обучении: 1) максимальная гибкость для студентов и преподавателей; 2) хорошо масштабируется; 3) контент может быть обновлен и адаптирован по мере необходимости; 4) никаких пространственных или временных барьеров для обучения; 5) дополняет процессы синхронного обучения, продлевая жизненный цикл контента; 6) призывает студентов разбираться с содержанием курса; 7) содержание можно использовать для последующих курсов, и его не нужно представлять каждый раз; 8) содержание можно использовать как дополнение к очному обучению. При асинхронном обучении не ставится цель – имитировать очное обучение. Студенты и преподаватели получают непрерывный опыт обучения, используя преимущества виртуальной среды обучения.

Постановка задачи. Цель исследования – изучить возможности применения эффективных стратегий активизации при работе в дистанционном формате и выявить приемы их использования при взаимодействии со студентами. Авторы интересовало выявление именно тех видов дея-

тельности и учебных заданий, которые вызывают у студентов более высокую мотивацию к изучению предмета, повышают заинтересованность, желание овладевать новыми знаниями. Также целью авторов являлось получение обратной связи от студентов через проведение опроса, в ходе которого было необходимо получить ответы на поставленные вопросы, а информация после соответствующего анализа помогла бы в дальнейшем при создании курсов и проведении занятий на сервере дистанционного обучения повысить активизацию работы обучаемых, учитывая мнение и пожелания студентов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- провести анализ научных источников международного и отечественного научного поля по теме обучения студентов в формате дистанционного обучения;
- изучить международный и отечественный опыт обучения иностранному языку в дистанционном формате и эффективные способы его реализации;
- провести анкетирование студентов технических направлений и специальностей;
- провести анализ и систематизацию данных обратной связи, полученной в анкетах опрошенных студентов с целью использования этой информации для создания учебного курса для проведения занятий на сервере дистанционного обучения, которые в полной мере будут соответствовать запросам обучаемых;
- выявить эффективные стратегии преподавания иностранного языка при дистанционном формате обучения.

Авторами был проведен анализ анкет студентов специалитета, бакалавриата и магистратуры (95 человек) технических направлений и специальностей

Методика и методология исследования. Настоящее исследование направлено на выявление мотивирующих факторов и стратегий преподавания иностранного языка, определяющих эффективность обучения в дистанционном формате. Использование таких стратегий способствует формированию индивидуальной образовательной траектории обучающихся, что играет большую роль в реализации процесса обучения студентов технических направлений и специальностей.

В ходе исследования применялись современные методы, которые соотносились, по мнению авторов, со спецификой решаемых в ходе исследования задач: наблюдение, методика количественного подсчета, сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение, синтез.

Среди расчетно-вычислительных методов авторы применили методы, известные как:

- аналитический (использован для выбора оптимальной стратегии поиска учебного ресурса);
- статистический (для сбора и обработки данных анкетирования).

Среди эмпирических методов был выбран эксперимент для подтверждения правильности выбранного подхода к исследованию. Социологический метод также полезен для выявления отношения студентов к изучаемым проблемам. Основа социологического метода – это опрос, в данном исследовании – анкетирование студентов с целью получения интересующей авторов исследования информации. Метод сбора и обработки научных источников зарубежных и отечественных авторов актуален для теоретического обоснования исследования.

Результаты. В связи с развитием цифровых технологий в последние годы преподаватели вынуждены перестроить свою работу, адаптируя традиционные формы обучения (классно-урочная система организации занятий) к занятиям на сервере дистанционного обучения. Авторы проводили исследования, касающиеся методологии организации занятий на сервере дистанционного обучения, что свое отражение в научных статьях с описанием проведенных экспериментов, подкрепленных теоретическим обоснованием [4–8].

В данной работе авторы уделили особое внимание опросу студентов разных уровней, чтобы в результате выяснить, какой формат заданий вызывает настоящую мотивацию, стимулирует заинтересованность в учебе и вовлекает в активность при дистанционном обучении.

Анкета состояла из следующих вопросов: 1) Что вас мотивирует заниматься на сервере дистанционного обучения? 2) Какие задания вы бы хотели добавить на сервер дистанционного обучения? 3) В чем плюсы дистанционного обучения?

Анализ анкет показал, что студенты бакалавриата (специалитета) и магистранты по-разному отвечают на поставленные вопросы, что обусловлено как психологической зрелостью, так и соответствующим опытом обучения. Эти данные отражены в таблицах ниже.

В ответах можно выявить как конкретные задания, которые побуждают студентов активно действовать на сервере дистанционного обучения, так и общие мотивы, связанные с удобством использования именно дистанционного обучения, а не традиционных занятий. Также определен ряд психологических и прагматических мотивов, способствующих активной деятельности студентов во время дистанционного обучения. Результаты представлены в таблицах (приводятся оригинальные ответы респондентов, без изменений и правок) (табл. 1–3).

Таблица 1. Конкретные задания, которые мотивируют студентов бакалавриата и специалитета активно работать на сервере дистанционного обучения

Table 1. Specific tasks that motivate undergraduate and specialist students to actively work on the distance learning server

квесты,
групповые задания,
кроссворды на учебные темы,
онлайн-консультации,
контрольные работы,
аудиоматериалы,
тесты,
эссе,
изучение новых слов,
викторины,
видеоматериалы,
богатая библиотека учебников

Таблица 2. Конкретные задания, которые мотивируют магистрантов активно работать на сервере дистанционного обучения

Table 2. Specific tasks that motivate graduate students to actively work on the distance learning server

тесты,
рефераты,
доклад,
видеолекции,
эссе,
конспект лекций,
тесты без ограничения времени,
видеоматериалы,
задания с несколькими попытками или не на время,
наличие всего материала курса на сайте, чтобы можно было сделать заранее в свободное время,
тесты, в которых можно сразу посмотреть результаты и ошибки,
краткие конспекты лекций,
задания, связанные с поиском информации в открытых источниках,
работы, которые выполняются одновременно несколькими студентами,
работы, которые можно выполнять несколько дней,
видеоконференции

Таблица 3. Задания, которые стоит добавить на сервер дистанционного обучения (по мнению студентов бакалавриата и специалитета)

Table 3. Tasks that should be added to the distance learning server (according to undergraduate and specialist students)

аудиокниги,
цитаты великих людей,
онлайн-экскурсии,
классическая музыка,
фильмы на английском языке,
онлайн-игры,
лекции с носителем языка

Большинство студентов бакалавриата и специалитета отдают предпочтение тестам и квестам и хотят добавить фильмы на английском языке и онлайн-игры для занятий на сервере дистанционного обучения.

Магистранты же предпочитают тесты без ограничения времени и с несколькими попытками, рефераты, доклады, видеолекции, конспекты лекций, задания, связанные с поиском информации в откры-

тых источниках и работы, которые можно выполнять несколько дней. Магистранты не выразили заинтересованность в добавлении каких-то дополнительных заданий на сервер дистанционного обучения.

Таким образом, как показал анализ анкет, студенты начального уровня обучения предпочитают задания, включающие развлекательный контент.

Магистранты в силу возраста и опыта смотрят на процесс обучения и освоения знаний более серьезно, и развлечения и игры уже не являются для них привлекательными.

В ходе анкетирования студентов также попросили назвать преимущества обучения в дистанционном формате (табл. 4, 5).

Таблица 4. Плюсы, выявленные студентами бакалавриата и специалитета при использовании дистанционного обучения

Table 4. Benefits identified by undergraduate and specialist students when using distance learning

облегченный поиск нужной информации,
быстрая отправка документов,
большее количество свободного времени,
благоприятная обстановка для обучения,
быстрая обратная связь,
доступность информации,
удобство обучения,
гибкий график работы,
на сервере дистанционного обучения выполнить задания проще,
удобство пребывания дома,
единое место нахождения информации,
обратная связь,
возможность онлайн-звонков,
удобный темп обучения,
возможность успеть сделать намного больше учебных дел, чем в офлайн-формате,
лучшая организация времени,
отсутствие необходимости тратить время на дорогу,
использование сразу нескольких ресурсов для усвоения знаний,
возможность совмещения сразу нескольких дел,
экономия на транспорте,
безопасно для здоровья,
мобильность

Таблица 5. Плюсы, выявленные магистрантами при использовании сервера дистанционного обучения

Table 5. Benefits identified by graduate students when using the distance learning server

наличие крайних сроков,
выполнение заданий в удобное время,
выполнение заданий в домашних условиях,
свободный график,
сложно опоздать на пару,
легко получить зачет,
прекрасная атмосфера,
свобода,
ответственность,
планирование,
нет проблем с транспортом,
есть возможность обратиться к учебникам,
можно получить задания раньше пары,
никто не отвлекает на занятии,
совершенствование навыков работы с ПК

Также студенты отметили, что им нравится получать письменные рекомендации после проверки и что им хотелось бы иметь приятные бонусы, за проделанную работу, например, в виде дополнительных баллов к аттестации или зачету (экзамену). Обучающиеся разных уровней сходятся в основных плюсах дистанционного обучения: облегченный поиск нужной информации, большее количество

свободного времени, благоприятная обстановка для обучения, быстрая обратная связь, доступность информации, лучшая организация времени, отсутствие необходимости тратить время на дорогу.

Как показывает анализ анкет, магистранты более конкретно, компактно и четко формулируют ответы в силу возраста, опыта и более точного восприятия задания анкеты (табл. 6, 7).

Таблица 6. Психологические мотивы обучения на сервере дистанционного обучения
Table 6. Psychological motives for learning on a distance learning server

общение с преподавателем проще в дистанционном формате, простые задания легче выполнять на сервере дистанционного обучения, даже если их много, интересные задания, интересные темы, желание знаний, самоконтроль, дома лучше усваивать материал, возможность самому выбирать из лекций нужную для себя информацию, изоляция от внешнего мира, тишина
--

Как видим, студенты предпочитают иметь свою зону ответственности, где сами смогут решать, что, когда и в какой обстановке выполнять и отмечают, что общаться с преподавателем про-

ще в дистанционном формате. Однако респонденты указали, что в том случае, если задание достаточно объемное и сложное, то они бы предпочли очный формат обучения.

Таблица 7. Прагматические мотивы обучения на сервере дистанционного обучения
Table 7. Pragmatic motives for learning on a distance learning server

проще получать оценки, желание не иметь долгов, на сервере дистанционного обучения выполнить задания проще и можно воспользоваться чьей-либо помощью (человека или GPT чата) возможность подтянуть свою успеваемость, знакомый ПК, возможность спать дольше, возможность скорректировать рацион питания

Прагматические мотивы по большей части сводятся к облегчению себе жизни через вспомогательные источники, использование которых не всегда представляется возможным отследить, и к заботе о состоянии здоровья.

Таким образом, проведя анализ и систематизацию полученных ответов, приходим к заключению, что для современного студента начального уровня подготовки (студенты бакалавриата и специалитета) приоритетными являются интерактивные формы участия и взаимодействия, что полностью

соответствует текущей ситуации и «духу времени», а именно: разнообразные задания в режиме онлайн, контактное взаимодействие с преподавателем, просмотр фильмов на иностранном языке и т.д. Психологический и эмоциональный комфорт также является важным дополнением, так как создает благоприятную удобную среду для обучения; не менее значимым в этом аспекте является отсутствие необходимости тратить время на дорогу.

Как показывает анализ работ студентов магистерского курса подготовки, а именно: более стар-

ших по возрасту и, соответственно, более взрослых, то большую заинтересованность, по их мнению, вызывает прохождение тестов, написание рефератов, докладов, просмотр видеолекций, конспектирование лекций или создание кратких конспектов лекций, участие в видеоконференциях. Немаловажное значение имеет свободный график посещения занятий. Очевидно, что магистранты более конкретно, внятно и четко формулируют ответы по причине наличия опыта и более точного понимания вопросов анкеты. Результаты анкетирования позволяют сделать вывод о приоритете выбора более сложных заданий студентами такого уровня подготовки, с учетом их уже осознанной необходимости следовать индивидуальной траектории развития и обучению с правом принятия самостоятельного решения о выборе образовательных курсов.

Таким образом, анализ анкет позволил выявить возрастные и психологические особенности и предпочтения студентов разного уровня обучения. Это поможет авторам создавать задания на сервере дистанционного обучения при разработке соответствующих курсов по дисциплинам «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Обсуждение. В условиях современного образования все более актуальной становится задача активизации учебного процесса, особенно в условиях дистанционного обучения. Ученые и практики ищут эффективные стратегии, которые помогут поддерживать интерес студентов во время обучения, а также развивать их творческие и профессиональные качества. В данном контексте особое значение приобретают образовательные и творческие задания, способные стимулировать самостоятельную и продуктивную деятельность обучающихся.

Некоторые ученые уделяют особое внимание образовательным и творческим заданиям как средству активизации студентов в дистанционном обучении. Например, С.Г. Ежов и П.С. Ефимова считают учебно-творческую задачу основным объектом активизации учебно-творческой деятельности личности в современной системе профессионального образования. Они выделяют ее ключевые характеристики: 1) учебно-творческая задача выступает одновременно и как объект учебно-творческой деятельности, и как средство педагогической организации учебно-творческой деятельности; 2) при помощи учебно-творческой задачи прямо или косвенно задаются цель, условия и требования учебно-творческой деятельности; 3) учебно-творческая задача позволяет студенту овладеть некоторым знанием, умением развить свои личностные качества. С.Г. Ежов и П.С. Ефимова сформулировали следующее определение – это

задача, в которой описана ситуация нового для магистранта вида и поставлена цель, достижение которой затруднено невозможностью или ограниченностью использования имеющегося у обучающегося опыта мыслительной или практической деятельности, необходимых для решения задачи. При этом новизна ситуации требует от него самостоятельной познавательной деятельности и одновременно поиска новых способов организации практической деятельности, направленных на достижение поставленной цели. В процессе решения учебно-творческой задачи магистранты овладевают умениями и навыками творчества, развивают творческие способности [9].

Современные работодатели практически в любой сфере требуют от специалистов таких качеств, как оригинальность, нестандартность мышления, креативность, самостоятельность и творческий подход в решении профессиональных задач. Креативность предполагает способность найти множество ответов, каждый из которых эффективен в определенных условиях. Так, по мнению М.Н. Маликовой, развитие креативности на занятиях может проводиться двумя путями: 1. Запуск и активизация творческого процесса, создание креативной среды на занятиях. 2. Использование креативных методик и техник управления креативным процессом, методов преодоления психологической инерции в мышлении и поведении, приемов, активизирующих творческое мышление (метод фокальных объектов, ТРИЗ, различные модификации «Мозгового штурма», техника «Цветных шляп» и др.). Креативность максимально проявляется, когда существует дефицит знаний. Даже на занятиях, напрямую не связанных с творчеством, необходимо использовать такие задания и упражнения, которые требуют поиска нестандартных решений и применения различных креативных методик [10].

И.В. Бондаренкова, А.В. Черникова предлагают следующие инновационные методы, которые могут быть использованы как на лекционных, так и на практических занятиях (в том числе и при занятиях на сервере дистанционного обучения). На лекционных занятиях в качестве интерактивных методов интересный результат дает использование следующих видов изложения материала: лекций-провокаций, проблемных лекций, лекций-пресс-конференций. Такой способ проведения лекционных занятий заставляет студентов активно участвовать в учебном процессе, что подразумевает их предварительную самостоятельную подготовку. На практических занятиях весьма эффективным средством являются деловые и ролевые игры. Игровая деятельность вносит элементы соревновательности в процесс обучения и способствует самоутверждению студентов. Ис-

пользование игры в учебном процессе развивает творческие способности студентов и направлено на решение таких важных задач, как умение работать в коллективе, умение грамотно излагать свои мысли и отстаивать собственную позицию. Приобретаемые в процессе деловой или ролевой игры практические навыки позволяют молодому специалисту избежать ошибок, которые возможны при переходе к самостоятельной трудовой деятельности [11, с. 169–170].

Необходимость мотивации студентов к изучению иностранных языков при переходе на дистанционный формат обучения стала причиной поиска и внедрения методов и средств, влияющих на изменение интересов и потребностей обучающихся, опирающихся на образно-эмоциональное мышление и предпочитающих лишь эмоционально-значимую информацию. И. В. Одарюк, Ю. Ю. Котляренко предлагают следующую методику – ментальная карта (интеллект-карта, концептуальная карта). Она представляет собой графическую технику фиксирования и структурирования информации, которая включается в концепты (понятия) или специальные речевые стереотипы в определенной предметной области. Взаимосвязи между понятиями отображаются линиями, соединяющими фигуры. Расположенные на линиях связующие слова или фразы разъясняют тип связи между понятиями. Студенты знакомятся с текстом учебного пособия, выбирают ключевые слова, основные идеи и оформляют это в форме ментальной карты. Данные задания вполне применимы при работе на сервере дистанционного обучения.

Существует и мобильное приложение Mind Maps, в котором обучающиеся имеют возможность отправлять преподавателю и друг другу созданные ими карты, обсуждать варианты составляющих карты, исправлять, заменять их, при этом произвольно запоминать лексику по теме и формировать основу для будущего высказывания. Плюсы работы с мобильным приложением определяются увлеченностью студентов мобильными приложениями, фрагментарностью восприятия, умением быстро схватывать важную информацию. Использование положительного опыта студентов в самообразовании, опора на имеющиеся у них знания способствуют тому, что обучающиеся проявляют интерес и стремятся самостоятельно выполнить предложенное задание. Преподаватель в соответствии с основными положениями практико-ориентированной методики является консультантом, координатором в этой работе [12, с. 296].

Группа французских педагогов, в свою очередь, предлагает выполнять следующие задания в дистанционном формате, чтобы сделать процесс обучения более эффективным: 1. Препода-

ватель выбирает короткие содержательные отрывки из аутентичного текста на иностранном языке и делает их доступными в Интернете. Задача студента – дать письменное или устное объяснение, которое можно разместить на форуме или в Moodle. Индивидуальная или коллективная обратная связь преподавателя представлена в письменном виде или в виде короткого видео. Учащимся также можно предложить прокомментировать интерпретации одноклассников или задать вопросы. Цель задания – изучить новую тему, обогатить словарный запас, а также стимулировать поиск новой информации. 2. Индивидуально или в мини-группах (по 2–3 человека) студентам дается определенное количество понятий на иностранном языке. Они ищут информацию об этих понятиях и составляют краткую таблицу, включающую определение, примеры, иллюстрации и т. д. 3. Преподаватель дает описание реальной или почти реальной ситуации и просит студентов предложить решения, используя свои знания. Студенты выполняют задание индивидуально или в группах. 4. Индивидуально или в парах учащиеся готовятся к учебному занятию. Их цель – преподавать предмет одноклассникам, подготовив презентацию, видео и предложив практические упражнения, направленные на понимание материала (вопросы с несколькими вариантами ответов, ответы на открытые вопросы и т. д.). В конце делается подведение итогов для оценки урока (оценка осуществляется как преподавателем, так и студентами) [13].

Таким образом, использование образовательных и творческих заданий в условиях дистанционного обучения является эффективным инструментом активизации учебной деятельности студентов, а также развития их креативных и профессиональных качеств. Современные подходы, такие как создание учебно-творческих задач, применение интерактивных методов, внедрение мобильных приложений и технологий визуализации информации, способствуют повышению мотивации, самостоятельности и познавательной активности обучающихся. При этом необходимо помнить о формировании индивидуальной траектории обучения для каждого студента. Важно учитывать индивидуальные особенности студентов и интегрировать инновационные методы в учебный процесс. Это позволяет студентам не только эффективно осваивать изучаемый материал, но и формировать навыки, которые необходимы для успешной профессиональной деятельности в современном мире.

Выводы. Учитывая современные тенденции в развитии обучения, которое стало必要ю в последнее время, и потребности студентов и магистрантов, выявленные в результате прове-

денного анкетирования, авторы планируют углубленно проанализировать полученные данные, обобщить их и сконцентрироваться на подготовке и внедрении на сервер дистанционного обучения университета нового комплекта заданий, чтобы вызвать большую активность и заинтересованности студентов в обучении иностранным языкам в дистанционном формате. Данные задания должны быть удобными для использования, как студентами, так и преподавателями.

Выводы, сделанные авторами по результатам исследования:

1. Глубокий анализ данных анкетирования показывает необходимость введения новых учебных заданий для студентов, которые созданы и точно соответствуют запросам обучаемых.

2. Требуется разработка и размещение на сервере дистанционного обучения университета курса с обновленным комплектом заданий с учетом пожеланий студентов, который содействует активизации и повышению заинтересованности по-

следних в обучении иностранным языкам в дистанционном формате.

3. Формирование индивидуальной траектории развития предоставляет студентам больше возможностей для достижения оптимального соответствия между внутренним запросом на то, какие знания он хочет получить, и тем, что предлагает вуз в учебных программах.

4. Дифференцированный подход к запросам студентов бакалавриата, специалитета и студентов магистерской подготовки позволит, учитывая уровень подготовленности, обеспечивать обучаемых такими учебными материалами, которые необходимы именно им. На начальных этапах это творческие задания, на более продвинутых – задания, где востребованы и совершенствуются, среди прочих, такие навыки как анализ, синтез, систематизация информации, умение работать с научно-технической информацией. Возможности для развития профессиональных компетенций также важны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Калинина М. Г., Кудряшова С. В. Цифровые технологии как средство формирования мотивации изучающих иностранный язык // Ярославский педагогический вестник. 2021. №1 (118). С. 72–80. DOI 10.20323/1813-145X-2021-1-118-72-80
2. Bąk M., Fic M., Pytel S., Skutnik J., Sujkowska-Sobisz K., Zygmunt A. Przewodnik po kształceniu zdalnym w uniwersytecie śląskim // Guide to remote learning at the university of Silesia. (12.14.2020). P. 16–19. URL: <https://us.edu.pl/student/wp-content/uploads/sites/3/Zdalny-US/Przewodnik-po-kszta%C5%82ceniu-zdalnym-w-Uniwersytecie-%C5%9A%C4%85skim-I.pdf> (дата обращения: 21.02.2022).
3. Куренкова Т. Н., Маслова О. В., Стрекалёва Т. В. Синхронный и асинхронный форматы электронного обучения как средство формирования индивидуальной образовательной траектории студентов // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14, №2. С. 270–281. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-2-9>
4. Kurenkova T. N., Maslova O. V., Savelyeva M. V., Strekaleva T. V. Foreign language to master degree students // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, 2020. P. 763–771.
5. Karchava O. V., Kurenkova T. N., Strekaleva T. V. The Experience of Distant Teaching a Foreign Language to Engineering Students during the COVID-19 Pandemic // The 37th IBIMA International Conference 1–2 April 2021, Cordoba, Spain. URL: <https://ibima.org/accepted-paper/the-experience-of-distant-teaching-a-foreign-language-to-engineering-students-during-the-covid-19-pandemic/> (дата обращения: 21.02.2022).
6. Kurenkova T. N., Maslova O. V., Savelyeva M. V., Strekaleva T. V. «Flipped Class» as an Individual Approach Technology in Teaching English to IT Master Degree Students // The 37th IBIMA International Conference 1–2 April 2021, Cordoba, Spain. URL: <https://ibima.org/accepted-paper/flipped-class-as-an-individual-approach-technology-in-teaching-english-to-it-master-degree-students/> (дата обращения: 21.02.2022).
7. Kurenkova T. N., Maslova O. V., Savelyeva M. V., Strekaleva T. V. Using the Station Rotation Model in Teaching a Foreign Language in a Higher Educational Institution // The 37th IBIMA International Conference 1–2 April 2021, Cordoba, Spain. URL: <https://ibima.org/accepted-paper/using-the-station-rotation-model-in-teaching-a-foreign-language-in-a-higher-educational-institution/> (дата обращения: 21.02.2022).
8. Kuklina A. I., Kurenkova T. N., Strekaleva T. V. Use of distance learning technology in teaching engineering students a foreign language // ICEST 2021.02.09.2021. P. 135–143. URL: https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/10076/14885/article_10076_14885_pdf_100.pdf (дата обращения: 21.02.2022).
9. Ежов С. Г., Ефимова П. С. К вопросу о технологии активизации учебно-творческой деятельности магистров // Технологии профессионального образования: проблемы и перспективы: материалы науч.-метод. конф. с межд. участием. Екатеринбург, Урал. гос. лесотехн. ун-т, 2014. С. 267–270.
10. Маликова М. Н. Пути развития креативного мышления студентов в образовательном процессе // Технологии профессионального образования: проблемы и перспективы: материалы науч.-метод. конф. с межд. участием. Екатеринбург: Урал. гос. лесотехн. ун-т, 2014. 319 с.

11. Бондаренкова И. В., Черникова А. В. Об использовании инновационных технологий в образовательном процессе // Технологии профессионального образования: проблемы и перспективы: материалы науч.-метод. конф. с межд. участием. Екатеринбург, Урал. гос. лесотехн. ун-т, 2014.
12. Одарюк И. В., Котляренко Ю. Ю. Анализ готовности преподавателей вузов к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс (на основе опроса профессорско-преподавательского состава кафедры иностранных языков) // Самарский научный вестник. 2021. Т. 10, №2. С. 294–298. DOI: 10.17816/snv2021102312
13. Daele A. 10 idées d'activités pédagogiques courtes à distance. 2020. URL: <https://medium.com/hep-vaud/10-id%C3%A9es-dactivit%C3%A9s-p%C3%A9dagogiques-courtes-%C3%A0-distance-38e5249ffe0b> (дата обращения: 21.02.2022).

REFERENCES

1. Kalinina M. G., Kudryashova S. V. () Digital technologies as a means of forming the motivation of those who study a foreign language. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2021, no. 1 (118), pp. 72–80. DOI DOI 10.20323/1813-145X-2021-1-118-72-80 (In Russ.)
2. Bąk M., Fic M., Pytel S., Skutnik J., Sujkowska-Sobisz K., Zygmunt A. *Guide to remote learning at the university of Silesia*, 2020, pp. 16–19. URL: <https://us.edu.pl/student/wp-content/uploads/sites/3/Zdalny-US/Przewodnik-po-kszt%C5%82ceniu-zdalnym-w-Uniwersytecie-%C5%9A1%C4%85skim-I.pdf> (accessed 02.21.2022).
3. Kurenkova T. N., Maslova O. V., Strekaleva T. V. Synchronous and asynchronous e-learning format as a means to create students' individual educational trajectory. *Professional education in the modern world*, 2024, no. 14 (2), pp. 270–281. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-2-9> (In Russ.)
4. Kurenkova T. N., Maslova O. V., Savelyeva M. V., Strekaleva T. V. Foreign language to master degree students. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, 2020, pp. 763–771.
5. Karchava O. V., Kurenkova T. N., Strekaleva T. V. The Experience of Distant Teaching a Foreign Language to Engineering Students during the COVID-19 Pandemic. *The 37th IBIMA International Conference* 1–2 April 2021, Cordoba, Spain. URL: <https://ibima.org/accepted-paper/the-experience-of-distant-teaching-a-foreign-language-to-engineering-students-during-the-covid-19-pandemic/> (accessed 02.21.2022).
6. Kurenkova T. N., Maslova O. V., Savelyeva M. V., Strekaleva T. V. «Flipped Class» as an Individual Approach Technology in Teaching English to IT Master Degree Students». *The 37th IBIMA International Conference* 1–2 April 2021, Cordoba, Spain. URL: <https://ibima.org/accepted-paper/flipped-class-as-an-individual-approach-technology-in-teaching-english-to-it-master-degree-students/> (accessed 02.21.2022).
7. Kurenkova T. N., Maslova O. V., Savelyeva M. V., Strekaleva T. V. Using the Station Rotation Model in Teaching a Foreign Language in a Higher Educational Institution. *The 37th IBIMA International Conference* 1–2 April 2021, Cordoba, Spain. URL: <https://ibima.org/accepted-paper/using-the-station-rotation-model-in-teaching-a-foreign-language-in-a-higher-educational-institution/> (accessed 02.21.2022).
8. Kuklina A. I., Kurenkova T. N., Strekaleva T. V. Use of distance learning technology in teaching engineering students a foreign language. *ICEST*, 2021.02.09, pp. 135–143.. URL: https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/10076/14885/article_10076_14885_pdf_100.pdf (accessed 02.21.2022).
9. Ezhov S. G., Efimova P. S. On The technology of activating educational and creative activities of Master degree students. *Technologies of vocational education: problems and prospects: materials scientific method. conf. from int. participation*. Yekaterinburg, Ural State Forest Engineering University, 2014, pp. 267–270. (In Russ.)
10. Malikova M. N. The ways of developing students' creative thinking in the educational process. *Vocational education technologies: problems and prospects*. Yekaterinburg, Ural State Forest Engineering University, 2014, 319 p. (In Russ.)
11. Bondarenkova I. V., Chernikova A. V. On the use of innovative technologies in the educational process. *Vocational education technologies: problems and prospects*. Yekaterinburg, Ural State Forest Engineering University, 2014, 319 p. (In Russ.)
12. Odaryuk I. V., Kotlyarenko Yu. Yu. Analysis of the readiness of university teaching staff for the introduction of digital technologies in the educational process (based on a survey of the teaching staff of the Department of Foreign Languages). *Samara Scientific Bulletin*, 2021, no. 10 (2), pp. 294–298. DOI: 10.17816/snv2021102312 (In Russ.)
13. Daele A. 10 idées d'activités pédagogiques courtes à distance. URL: <https://medium.com/hep-vaud/10-id%C3%A9es-dactivit%C3%A9s-p%C3%A9dagogiques-courtes-%C3%A0-distance-38e5249ffe0b> (accessed 10.05.2022).

Информация об авторах

Куренкова Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры делового иностранного языка Института социального инжиниринга, Сибирский государственный университет науки и технологий

имени академика М. Ф. Решетнева (Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, проспект им. газеты Красноярский рабочий, 31, e-mail: kurenkova73@mail.ru).

Маслова Ольга Викентьевна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры делового иностранного языка Института социального инжиниринга, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, проспект им. газеты Красноярский рабочий, 31, e-mail: olga_maslova08@list.ru).

Стрекалёва Татьяна Владимировна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры делового иностранного языка Института социального инжиниринга, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, проспект им. газеты Красноярский рабочий, 31, e-mail: strekaleva@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 09.02.2026

После доработки 27.04.2026

Принята к публикации 30.04.2026

Information about the authors

Tatiana N. Kurenkova – candidate of philological sciences, associate professor, associate professor of the business foreign language department, Institute of social engineering, Reshetnev Siberian State University (31 Krasnoyarsky Rabochy Ave., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation, e-mail: kurenkova73@mail.ru).

Olga V. Maslova – candidate of philosophical sciences, associate professor, associate professor of the business foreign language department, Institute of social engineering, Reshetnev Siberian State University (31 Krasnoyarsky Rabochy Ave., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation, e-mail: olga_maslova08@list.ru).

Tatiana V. Strekaleva – candidate of philological sciences, associate professor, associate professor of the business foreign language department, Institute of social engineering, Reshetnev Siberian State University (31 Krasnoyarsky Rabochy Ave., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation, e-mail: strekaleva@mail.ru).

The paper was submitted 09.02.2026

Received after reworking 27.04.2026

Accepted for publication 30.04.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-5
УДК 316.77:378

Оригинальная статья

Компетентностно-ориентированная образовательная модель: эффективность и границы применения

С. Г. Горин

Сибирский университет потребительской кооперации
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: sergey.g.gorin@gmail.com

Аннотация. *Введение.* Отказ от болонской системы стал одним из этапов создания Национальной модели высшего образования, но пока не привел к модернизации компетентностно-ориентированного подхода, который в том виде, что существует сейчас, части экспертного сообщества представляется методологически деструктивным, если не сказать токсичным. *Постановка задачи.* В условиях ассимиляции традиционных методов и компетентностного подхода в исследовании поставлена задача рассмотреть некоторые аспекты профессионального и личностного становления студентов в зависимости от степени их адаптации к университетской специфике. Для реализации этой цели в рамках исследовательского проекта «Влияние академической среды на динамику студенческой субъектности» был проведен опрос среди студентов юридических специальностей Сибирского университета потребительской кооперации (СибУПК) и Сибирского института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы (СИУ РАНХиГС). По случайной квотной выборке в анкетировании и интервьюировании участвовали 45 респондентов из четырех студенческих групп, что составляет не менее 40% от общего количества студентов младших курсов данного образовательного профиля. Рассмотрение мнений студентов и анализ их суждений, на наш взгляд, представляют особый исследовательский интерес и помогут понять причины «компетентностных» деструкций. *Методика и методология исследования.* В работе использовались традиционные методы социологического исследования среди преподавателей и студентов (контент-анализ, анкетирование, интервью и др.), структурно-функциональный подход, педагогический эксперимент, компаративистский и ретроспективный анализ. В качестве эмпирической базы использованы результаты социологического анализа мнений студентов юридических специальностей, выявляющие объективные оценочные суждения. *Результаты.* В работе проведен анализ влияния академической среды на формирование позитивной студенческой субъектности. Учитывались ожидания студентов от учебного процесса, предпочтительные формы занятий и внеаудиторной работы, их интересы и мотивации в условиях реального применения традиционной и компетентностной образовательных моделей. Рассмотрено влияние компетентностного подхода на содержательный контент образовательного процесса в основном не столько в контексте педагогических позиций преподавателей, сколько с учетом мнений и суждений современных студентов. Актуализированы критические аспекты студенческого понимания компетенций, необходимых для успешной учебы и профессионального роста. Показано, что в условиях полярного отношения к компетентностно-ориентированной образовательной модели со стороны экспертного сообщества и преподавателей отношение к ней студентов весьма абстрактно и неопределенно. *Выводы.* Во-первых, у студентов выявлен крайне низкий уровень понимания проблемы: большинство респондентов не смогли дать внятного определения компетентностного подхода. Это свидетельствует о том, что данная концепция, несмотря на ее декларируемую важность для современного образования, либо недостаточно или неправильно применяется в учебных программах, либо объясняется в форме, которая не способствует осознанию ее студентами. Во-вторых, только пятая часть опрошенных сделала попытку раскрыть суть компетентностного подхода, ограничивая его лишь условиями формирования у учащихся навыков для учебы, а также как метода, направленного на практическое применение знаний. В-третьих, выявлено недостаточное осознание значимости компетентностно-ориентированного подхода в ответах респондентов, преобладание «размытых» формулировок, что позволяет предположить, что такой подход вряд ли может быть эффективным.

Ключевые слова: социологическое исследование, степень адаптации, субъектность, интересы студентов, образовательные трансформации, традиционный и компетентностный метод обучения

Для цитирования: Горин С. Г. Компетентностно-ориентированная образовательная модель: эффективность и границы применения // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №. 2. С. 218–224. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-5>

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-5

Full Article

Competency-based educational model: effectiveness and application limits

Gorin, S. G.

Siberian University of Consumer Cooperation

Novosibirsk, Russian Federation

e-mail: sergey.g.gorin@gmail.com

Abstract. *Introduction.* The abandonment of the Bologna system was one of the stages in the creation of the National Model of Higher Education, but has not yet led to the modernization of the competency-based approach, which, in its current form, is considered methodologically destructive, if not toxic, by some in the expert community. *Purpose setting.* To achieve this goal, a survey was conducted among law students at the Siberian University of Consumer Cooperatives (SibUPC) and the Siberian Institute of Management of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (SIU RANEPa) as part of the research project «The Influence of the Academic Environment on the Dynamics of Student Subjectivity». A random quota sample of 45 respondents from four student groups participated in the survey and interviews, representing at least 40% of the total number of junior students in this educational profile. We believe that examining students' opinions and analyzing their judgments is of particular research interest and will help us understand the causes of «competency-based» disruptions. *Methodology and methods of the study.* The study utilized traditional methods of sociological research among faculty and students (content analysis, questionnaires, interviews, etc.), a structural-functional approach, a pedagogical experiment, and comparative and retrospective analysis. The empirical basis was a sociological analysis of law students' opinions, revealing objective value judgments. *Results.* This paper analyzes the impact of the academic environment on the development of positive student agency. Students' expectations of the educational process, preferred forms of classes and extracurricular activities, and their interests and motivations in the context of the actual application of traditional and competency-based educational models were considered. The influence of the competency-based approach on the substantive content of the educational process was examined, primarily in the context of the pedagogical positions of not so many teachers, but rather taking into account the opinions and judgments of modern students. Critical aspects of students' understanding of the competencies necessary for successful academic and professional growth were updated. It was shown that, given the polarized attitudes toward the competency-based educational model on the part of the expert community and teachers, students' attitudes toward it are highly abstract and uncertain. *Conclusion.* First, students demonstrated an extremely low level of problem understanding: the majority of respondents were unable to provide a clear definition of the «competency-based approach.» This indicates that this concept, despite its declared importance for modern education, is either insufficiently or incorrectly applied in curricula, or is explained in a manner that does not facilitate student understanding. Secondly, only a fifth of respondents attempted to explain the essence of the competency-based approach, limiting it to the conditions for developing students' learning skills and as a method aimed at the practical application of knowledge. Thirdly, a lack of awareness of the importance of a competency-oriented approach was revealed in the respondents' responses, with a predominance of «vague» formulations, which suggests that such an approach is unlikely to be effective.

Keywords: sociological method, degree of adaptation, research, subjectivity, interests of students, competition method, educational transformations, traditional and competency-based teaching methods

Citation: Gorin, S. G. [Competency-based educational model: effectiveness and application limits]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2, pp. 218–224. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-5>

Введение. Ожидание очередного реформирования отечественного образования системно затянулось. В условиях создания Национальной модели высшего образования отказ от болонской системы не привел к отказу от компетентностной образовательной модели, причем, на наш взгляд, она не получила даже необходимого обновления, не говоря уже о принципиальном реформировании. В режиме паллиативных реформ целесообразно, на наш взгляд, актуализировать внимание

на некоторых причинах «компетентностных» образовательных деструкций.

Вопросы эффективности и границ использования в современном российском высшем образовании компетентностно-ориентированной образовательной модели рассматриваются в работах П. А. Амбаров, Г. Е. Зборовского, О. Р. Каюмова, Е. М. Кузнецовой, Т. Б. Медниковой, В. С. Сенашенко, О. А. Ульяниной и других авторов [1–5]. Ряд сюжетов актуализирован в публикациях си-

бирских исследователей Г.В. Безродной, С.Г. Горина, О.А. Донских, Т.С. Косенко, В.И. Кудашова, Д.А. Севостьянова, Е.А. Фесенко, М.В. Чельцова, С.И. Черных, И.В. Яковлевой и других специалистов [6–13].

Отношение экспертного сообщества и преподавателей вузов к применению компетентностно-ориентированной образовательной модели получило достаточные интерпретации в научных публикациях и резко поляризовано. Часть экспертов относятся к этой модели позитивно и, идя в фарватере директивных требований регулятора, пытаются применять в учебной работе, зачастую игнорируя абстрактный и «размытый» характер ее эффективности. Многие эксперты отмечают принципиальные недостатки. Так, доктор психологических наук О.А. Ульянина, очерчивая круг неразрешенных вопросов в компетентностном подходе, обосновывает необходимость смены образовательной парадигмы из-за существующих проблем в подготовке конкурентоспособных на рынке труда специалистов [5, с. 135–147]. Рассматривая такой базовый принцип компетентностной образовательной модели, как тестирование, сибирские исследователи Г.В. Безродная, Д.А. Севостьянов, М.В. Чельцов определяют его как инверсию, когда на первое место выдвигается не учебный процесс, а его контроль. В рамках этой модели процесс образования подменяется натаскиванием на результаты тестирования, что искажает и образовательные цели, и образовательные траектории [12, с. 2433–2442; 13, с. 31–37]. Оценка качества образовательных усилий таким образом сводится к липовым цифрам и примитивным тестам. Многие эксперты относятся к компетентностной образовательной модели негативно в силу непонимания, «каким образом абстрактно и аморфно сформулированную «компетенцию» прикрепить к конкретному предмету, «сформировать» ее, расписать в трех уровнях и особенно «выработать» объективные критерии ее оценки» [10, с. 5–6]. В результате «компетентностные» рабочие программы учебных дисциплин живут своей жизнью, а реальный учебный процесс – своей, что сводит на нет не только эффективность самой образовательной модели, но и в целом результаты всей системы образования [8, с. 116–125].

Автор разделяет эту позицию. Можно согласиться с мнением тех экспертов, которые отмечают, «что активное внедрение компетентностного подхода в практику отечественного образования порождает необходимость как в проработке категориально-понятийного аппарата внутри данного подхода, так и в выделении значимых, ключевых компетенций, формируемых в процессе образования» [5, с. 137].

Постановка задачи. В настоящей статье предполагается рассмотреть влияние традиционной

образовательной модели на формирование позитивной студенческой субъектности и влияние компетентностного подхода на содержательный контент образовательного процесса, в основном не столько в контексте оценочных позиций преподавателей, сколько с учетом мнений и суждений современных студентов.

Для реализации этой цели в рамках исследовательского проекта «Влияние академической среды на динамику студенческой субъектности» был проведен опрос студентов-юристов СибУПК и СИУ РАНХиГС. По случайной квотной выборке в анкетировании и интервьюировании участвовали 45 респондентов из четырех студенческих групп, что составляет не менее 40% от общего количества студентов младших курсов данного образовательного профиля. Рассмотрение мнений студентов и анализ их суждений, на наш взгляд, представляет особый исследовательский интерес и поможет понять причины «компетентностных» образовательных деструкций.

Методика и методология исследования. В работе использовались традиционные методы социологического исследования среди преподавателей и студентов (контент-анализ, анкетирование, интервью и др.), структурно-функциональный подход, педагогический эксперимент, компаративистский и ретроспективный анализ. В качестве эмпирической базы использованы результаты социологического анализа мнений студентов юридических специальностей, выявляющие объективные оценочные суждения.

Результаты. Ожидание студентов от процесса обучения. Социологический опрос показал, что ожидания от учебного процесса полностью оправдались у 29% опрошенных, у 56% – оправдались на 70–80%, 13% респондентов ожидали большего и лишь один человек был разочарован в обучении. Полученные данные свидетельствуют о высоком соответствии образовательного контента ожиданиям большинства обучающихся. Это можно объяснить качеством образовательных программ, удовлетворяющих интересы и потребности студентов, хорошей организацией учебного процесса и компетентностью преподавателей, что в целом характерно для традиционной образовательной модели. Наличие одного разочарованного может свидетельствовать о неправильном выборе им профиля учебной деятельности, незнании особенностей выбранной профессии.

Оценка привлекательности различных форм учебных занятий. В ходе проведенного исследования выявлены предпочтения студентов относительно различных форм учебной деятельности. Наибольшее количество участников (67%) поставили лекции на первое место, что свидетельствует о важности и востребованности данного фор-

мата обучения. 11% отметили лекции на втором и третьем местах, что говорит о наличии индивидуальных различий в восприятии этой формы занятий. Отсутствие голосов за четвертое и пятое места также указывает на то, что лекции воспринимаются либо как приоритетная, либо как более значимая форма работы. Семинары также заняли устойчивые позиции в оценках студентов: 22% поставили их на первое место, а 56% – на второе (после лекций). Это демонстрирует высокий интерес к интерактивным форматам, предполагающим обсуждение и обмен мнениями. 11% отдали предпочтение семинарам на третьем месте, что подтверждает их значимость как формы закрепления теоретических знаний. Что касается самостоятельной работы, то здесь наблюдалось равномерное распределение. Это указывает на понимание студентами важности индивидуальной подготовки, хотя данная форма ими редко рассматривается как приоритетная, что, на наш взгляд, неоправданно.

Тесты и контрольные работы по привлекательности оказались на четвертом месте у 56%, на пятом у 33% респондентов. Этот результат можно объяснить тем, что студенты воспринимают их скорее как инструмент проверки знаний, чем как эффективный способ обучения. Зачеты и экзамены ожидаемо получили преобладающее количество голосов на последнем месте (78%), что отражает отношение студентов к ним как к стрессовому, но необходимому этапу обучения. Лишь 11% выбрали этот формат как приоритетный, что можно объяснить индивидуальной склонностью к системной подготовке и контролю знаний.

Использование студентами времени на самостоятельную подготовку к занятиям. Анализ ответов на вопрос о времени, затрачиваемом на самостоятельную подготовку к занятиям, показал, что большинство студентов уделяют ей от 1 до 2 часов в день (20 и 44% соответственно). Четвертая часть опрошенных тратит по 3 часа ежедневно и только каждый десятый самостоятельно занимается более 4 часов в день. Эти данные подтверждают, что обучающиеся стремятся поддерживать баланс между учебной нагрузкой и личным временем, отдавая предпочтение умеренной интенсивности подготовки.

Таким образом, результаты исследования показывают, что студенты больше всего ценят лекции и семинары как основные формы получения знаний, при этом самостоятельная работа и тестовые формы контроля играют вспомогательную роль. Наименее привлекательными оказались зачеты и экзамены, однако признается их необходимость для контроля знаний и понимание высокой степени ответственности.

Использование различных источников информации при самостоятельной подготовке. Показатели опроса студентов указывают на то, что большая доля обучающихся использует интернет-ресурсы в процессе самостоятельной подготовки. 76% обучающихся указывают на то, что активно используют интернет (от 50 до 100% всей времени подготовки), только пятая часть опрошенных обращается к интернету реже. Это свидетельствует о высокой степени зависимости студентов от цифровых источников информации, сформированной ранее привычке их применения. Использование печатных источников остается актуальным, хотя и менее распространенным. Треть опрошенных студентов отмечают, что используют печатные источники от 50 до 100% времени всей подготовки, остальные респонденты их используют значительно реже. Эти данные показывают, что все меньшее количество обучающихся в современном образовательном пространстве обращаются к печатным источникам. Интересно, что только четверть опрошенных обучающихся отметили, что используют записанные лекции (свои конспекты) при самостоятельной подготовке, отдавая предпочтение учебникам и статьям в интернете.

Таким образом, студенты преимущественно ориентированы на использование интернет-ресурсов при выполнении самостоятельных заданий, что отражает цифровизацию образовательного процесса. Отмечается низкая активность в применении разнообразных форм самостоятельной работы и недостаточное использование традиционных и аналитических источников.

Результаты приведенного анализа получены в рамках применения годами установленной традиционной образовательной модели, для которой характерны определенные успехи в конструктивной организации учебного процесса и формировании позитивной студенческой субъектности в ходе обучения и всей университетской жизни. Основным недостатком, на наш взгляд, является снижение мотивации обучающихся к стабильной повседневной самостоятельной работе.

В чем же заключается значимость компетентного подхода в достижении позитивных результатов обучения в высшей школе? Нам представляется она малоэффективной, поскольку, как было показано выше, большинство преподавателей относятся к компетентностной модели объективно критически [3–7; 10; 12; 15], а студенты воспринимают его чисто декларативно. Безусловно, исследователям интересны студенческие суждения в этом контексте, выявленные в результате социологического опроса.

Как студенты понимают, что такое компетенции и компетентностный подход в образовании. Анализ ответов респондентов на вопрос

«Как вы понимаете, что такое компетенции?» показал, что большинство участников, из тех, кто ответил на этот вопрос, связывают понятие компетенции прежде всего с навыками и умениями, необходимыми для выполнения профессиональной деятельности. Это говорит о том, что они воспринимают компетенции в первую очередь как практические качества и навыки человека. Седьмая часть опрошенных студентов рассматривает компетенции как полномочия, то есть круг обязанностей и прав, десятая часть связывает эти понятия с отраслью деятельности, многие просто затруднились с ответом.

Таким образом, у большинства студентов сформировано поверхностное, но в большей степени практико-ориентированное представление о компетенциях как о наборе навыков. По мнению участников исследовательского проекта, у всех респондентов наблюдается недостаточная теоретическая осведомленность и размытость в усвоении сущности понятий, что подчеркивает необходимость включения в образовательный процесс специальных разъяснительных мероприятий для обучающихся, особенно на младших курсах. Например, преподаватель должен объяснить термины, привести примеры, показать, чем компетенции отличаются от знаний и умений и почему это важно. Аналогичные пояснения необходимы и в методическом аспекте (способы и приемы обучения, с помощью которых преподаватель помогает студентам формировать необходимые компетенции, а не просто запомнить материал и научить применять знания на практике).

Проблема, на наш взгляд, обостряется тем, что сами преподаватели не вполне понимают смысл и содержание компетентностно-ориентированной образовательной модели, применяя в ее рамках лишь тестовый характер контроля знаний, что является паллиативом, если не сказать имитацией, поскольку не формирует нужные компетенции [15, с. 88–95]. Поэтому многие эксперты отмечают, что у большинства студентов (независимо от курса обучения) не складывается законченное представление о сформированных в течение учебы общекультурных и профессиональных компетенциях. А преподаватели из числа сторонников компетентностно-ориентированной модели в полемике с ее критиками выглядят содержательно и методологически уязвимыми из-за того, что принятые (и постоянно меняющиеся) формулировки компетенций, мягко говоря, неудачны и абстрактны, а методы их оценки не продуманы и неэффективны [10, с. 6].

Опрос студентов, направленный на оценку восприятия компетенций и компетентностного подхода в образовании, выявил актуальную проблему: половина респондентов не обладают никаким по-

ниманием термина «компетентностный подход», вообще отказывались высказывать какие-либо собственные суждения. Оставшиеся давали весьма пространные, неконкретные и зачастую противоречивые определения. По мнению многих экспертов и участников исследовательского проекта, эти данные ставят под сомнение эффективность внедрения компетентностного подхода в образовательную практику. Тема формирования компетенций, на наш взгляд, недостаточно применима в учебном процессе, студенты и сами преподаватели не осознают ее значимости как для процесса обучения, так и для формирования профессиональных навыков.

Из той незначительной части студентов, кто сделал попытку дать определение термину «компетентностный подход», респонденты выделили следующее:

- ответственный подход к работе, преподаванию, умение интересно и понятно объяснять материал – 40%;
- метод, направленный на формирование у учащихся теоретических и практических навыков – 15%;
- стремление подготовить учащихся к жизни и работе, чтобы они умели действовать и использовать полученные звания и навыки – 15%;
- принципы определения целей образования, умение организовывать образовательный процесс – 10%.

Были отмечены следующие единичные странные и довольно абстрактные оценки:

- требования, которые не выходят за рамки норм;
- взаимное уважение преподавателей и обучающихся, дисциплина;
- отдельный подход к каждому предмету;
- подход, при котором преподаватель работает в пределах данных ему прав, а студенты работают в пределах своих обязанностей;
- внимание на результат образования;
- справедливость и др.

Выводы. В итоге опрос студентов подтвердил существенные расхождения в их понимании «компетентностного подхода» в образовании. Приведем основные выводы исследования.

Во-первых, крайне низкий уровень понимания. Большинство опрошенных студентов не смогли дать внятного определения компетентностного подхода. Это свидетельствует о том, что данная концепция, несмотря на ее декларируемую важность для современного образования, либо недостаточно или неправильно применяется в учебных программах, либо объясняется в форме, которая не способствует ее осознанию студентами.

Во-вторых, только пятая часть опрошенных сделала попытку раскрыть суть компетентностного подхода, ограничивая его лишь условиями

формирования у учащихся навыков для учебы, а также как метода, направленного на практическое применение знаний.

В-третьих, недостаточное осознание значимости компетентностно-ориентированного подхода в ответах респондентов, преобладание «размытых» формулировок позволяют предположить, что такой подход вряд ли может быть эффективным.

Приведенные выводы усиливают неоднократно отмеченный нами важный тезис, что большин-

ство преподавателей высшей школы не имеют внятного понимания эффективности применения компетентностной образовательной модели. Результаты многолетних социологических исследований преподавателей показывают, что многие респонденты не понимают разницы между традиционным и компетентностным подходами в образовании, не разделяют позицию его директивного внедрения в образовательной среде высшей школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Имитации в высшем образовании как социальная проблема // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, №5. С. 88–106.
2. Каюмов О. Р. О границах применимости компетентностного подхода в высшем образовании // Высшее образование в России. 2016. №4. С. 150–155.
3. Кузнецова Е. М. Компетентностно-ориентированные образовательные стандарты: проблемы реализации // Высшее образование в России. 2016. №5. С. 150–155.
4. Сенашенко В. С., Медникова Т. Б. Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность // Высшее образование в России. 2014. №5. С. 34–46.
5. Ульянина О. А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования // Психолого-педагогические исследования. 2018. № 10 (2). С. 135–147.
6. Ватлина Л. В., Горин С. Г., Фесенко Е. А. Образовательные трансформации и социальный субъект: некоторые аспекты позитивной динамики // Профессиональное образование в современном мире. 2022. №1. С. 97–104.
7. Донских О. А. Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2013. №5. С. 36–45.
8. Горин С. Г. Компетентностная модель образования и академическая свобода: проблема выбора индивидуальных образовательных технологий // Идеи и идеалы. 2014. Т. 1, №3 (21). С. 116–125.
9. Gorin S. Transformation of student subjectivity: Humanitarian component of Legal education and internal motivation of the student // VIII International Scientific Conference Transformational Processes in Law, Regional Economics and Economic Policies: Topical Economic, Political and Legal Issues. Riga, 2019. P. 585–588.
10. Горин С. Г., Фесенко Е. А. Компетентностно-ориентированный подход в образовании как деструктивный фактор образовательных трансформаций // Наука и социум: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск. 2018. С. 4–9.
11. Севостьянов Д. А. Инверсивный анализ в современном образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №1. С. 2433–2442.
12. Севостьянов Д. А., Безродная Г. В., Чельцов М. В. Педагогический контроль: инверсия целей и средств // Высшее образование в России. 2012. №1. С. 31–37.
13. Черных С. И. Образование как фиктивный капитал // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т.10, №1. С. 3400–3407.
14. Яковлева И. В., Косенко Т. С. Компетентностный и знаниевый подходы: философско-образовательные проблемы понимания и применения // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №1. С. 3474–3480.
15. Горин С. Г., Чельцов М. В., Чельцова М. Г. Трансформация «превращенных форм» российской образовательной реальности в ходе модернизации высшего образования // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14, №1. С. 88–95.

REFERENCE

1. Ambarova P. A., Zborovsky G. E. Imitation in higher education as a social problem. *Higher education in Russia*, 2021, vol. 30, no. 5, pp. 88–106. (In Russ.)
2. Kayumov O. R. On the limits of applicability of the competence approach in higher education. *Higher education in Russia*, 2016, no. 4, pp. 150–155. (In Russ.)
3. Kuznetsova E. M. Competence-oriented educational standards: problems of implementation. *Higher education in Russia*, 2016, no. 5, pp. 150–155. (In Russ.)
4. Senashenko V. S., Mednikova T. B. (2014.). Competence approach in higher education: myth and reality. *Higher education in Russia*, 2014, no. 5, pp. 34–46. (In Russ.)
5. Ulyanina O. A. Competence approach in the scientific paradigm of Russian education. *Psychological-educational studies*, 2018, no. 2, pp. 135–147. (In Russ.)

6. Vatlina L. V., Gorin S. G., Fesenko E. A. Educational transformations and social subject: some aspects of positive dynamics. *Professional education in the modern world*, 2022, no. 1, pp. 97–104. (In Russ.)
7. Donskikh O. A. On the example of the competence approach. *Higher education in Russia*, 2013, no. 5, pp. 36–45. (In Russ.)
8. Gorin S. G. The competency-based model of education and academic freedom: the problem of choosing individual educational technologies. *Ideas and Ideals*, 2014, no 3 (21), pp. 116–125. (In Russ.)
9. Gorin S. Transformation of student subjectivity: Humanitarian component of Legal education and internal motivation of the student. *VIII International Scientific Conference Transformational Processes in Law, Regional Economics and Economic Policies: Topical Economic, Political and Legal Issues*. Riga, 2019, pp. 585–588.
10. Gorin S. G., Fesenko E. A. Competence-oriented approach in education as a destructive factor of educational transformations. *Science and society: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation*. Novosibirsk, 2018, pp. 4–9. (In Russ.)
11. Sevostyanov D. A. Reverse analysis in modern education. *Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no.1, pp. 2433–2442. (In Russ.)
12. Sevostyanov D. A., Bezrodnaya G. V., Cheltsov M. V. Pedagogical control: inversion of goals and means. *Higher education in Russia*, 2012, no. 1, pp. 31–37. (In Russ., abstract in Eng.).
13. Chernykh S. I. Education as fictitious capital. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 3400–3407. (In Russ.)
14. Yakovleva I. V., Kosenko T. S. Competence and knowledge approaches: philosophical and educational problems of understanding and application. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 3474–3480. (In Russ.)
15. Gorin S. G., Cheltsov M. V., Cheltsova, M. G. Metamorphosis of «transformed forms» of Russian educational reality during the reform of higher education. *Professional education in the modern world*, 2024, no. 1. pp. 88–95. (In Russ.)

Информация об авторе

Горин Сергей Григорьевич – кандидат исторических наук, доцент, Сибирский университет потребительской кооперации (Российская Федерация, 630087, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, 26, e-mail: sergey.g.gorin@gmail.com)

Статья поступила в редакцию 26.01.2026

После доработки 28.04.2026

Принята к публикации 30.04.2026

Information about the author

Sergey G. Gorin – candidate of historical sciences, associate professor, Siberian University of Consumer Cooperation (26 K. Marx Ave., Novosibirsk, 630087, Russian Federation, e-mail: sergey.g.gorin@gmail.com)

The paper was submitted 26.01.2026

Received after reworking 28.04.2026

Accepted for publication 30.04.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-6
УДК 378

Оригинальная научная статья

Реализация принципов профессиональной этики в формировании профессионального мировоззрения будущего руководителя хореографического коллектива

А. Г. Князева

Орловский государственный институт культуры
Орел, Российская Федерация
e-mail: anoka3021@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Выявлено противоречие между формальным признанием важности принципов профессиональной этики и отсутствием модели ее интериоризации будущим руководителем хореографического коллектива. *Постановка задачи.* Необходимо обосновать и смоделировать процесс реализации принципов профессиональной этики в качестве системообразующего ядра профессионального мировоззрения. *Методика и методология исследования.* Исследование базируется на системном, аксиологическом, личностно-деятельностном подходах с применением теоретических методов. *Результаты.* Раскрыты сущность, структура профессионального мировоззрения будущего руководителя хореографическим коллективом, выявлены принципы профессиональной этики, смоделирована их взаимосвязь со структурными элементами мировоззрения. *Выводы.* Структурированы принципы профессиональной этики, разработана модель их интериоризации, обоснована необходимость формирования профессионального мировоззрения с этическим ядром.

Ключевые слова: принципы профессиональной этики, профессиональное мировоззрение, будущий руководитель хореографическим коллективом

Для цитирования: Князева А. Г. Реализация принципов профессиональной этики в формировании профессионального мировоззрения будущего руководителя хореографического коллектива // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №2. С. 225–231. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-6>

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-6

Full Article

Implementation of the principles of professional ethics in shaping the professional worldview of a future choreographic team leader

Knyazeva, A. G.

Orel State Institute of Culture
Orel, Russian Federation
e-mail: anoka3021@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* The contradiction between the formal recognition of the importance of the principles of professional ethics and the lack of a model for its internalization by the future head of a choreographic collective has been revealed. *Purpose setting.* It is necessary to substantiate and model the process of implementing the principles of professional ethics as the system-forming core of the professional worldview. *Methodology and methods of the study.* The research is based on systemic, axiological, and personal-activity approaches, using theoretical methods. *Results.* The article reveals the essence and structure of the professional worldview of a future choreography team leader, identifies the principles of professional ethics, and models their relationship with the structural elements of the worldview. *Conclusion.* The principles of professional ethics are structured, a model of their internalization is developed, and the necessity of forming a professional worldview with an ethical core is substantiated.

Keywords: principles of professional ethics, professional worldview, future head of a choreographic group

Citation: Knyazeva, A. G. [Implementation of the principles of professional ethics in shaping the professional worldview of a future choreographic team leader]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2, pp. 225–231. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-6>

Введение. Действующие федеральные образовательные стандарты высшего образования в области подготовки будущего руководителя хореографическим коллективом в качестве результатов образования выдвигают узкопрофессиональные компетенции: техника исполнения, знание постановочной работы, методика преподавания танца. Однако целостный процесс формирования профессионального мировоззрения, включающего художественно-творческие идеалы, педагогические принципы и взгляды, этические нормы и ценности, не структурирован и имеет стихийный характер. Этическая составляющая, которая, на наш взгляд, должна выступать в качестве системообразующего ядра профессионального мировоззрения, часто сводится к формальному изучению основ профессиональной этики, не достигая уровня их осознанного принятия и перехода в личные убеждения.

В итоге будущий руководитель хореографическим коллективом, обладая достаточным уровнем исполнительского мастерства, оказывается не способным к системному разрешению сложных моральных дилемм, имманентно присущих его профессиональной деятельности. Результатом этого выступает непоследовательность при принятии кадровых решений, субъективном распределении танцевальных партий, эклектика репертуара, нарушение гармоничных отношений в коллективе и дестабилизация его эмоционального фона. Отсутствие этической позиции обуславливает неспособность руководителя противостоять внешним вызовам, вследствие чего происходит эрозия его профессиональных убеждений, а принципы деформируются в угоду конъюнктурным соображениям.

Таким образом, проблемой выступает противоречие между формальным признанием значимости профессиональной этики и реальным отсутствием в образовательном процессе вуза культуры модели ее интериоризации, без которой профессиональное мировоззрение будущего руководителя хореографическим коллективом лишается системообразующего стержня и остается фрагментарным. Несмотря на то что, во-первых, современными исследователями изучены отдельные аспекты этической подготовки специалистов различных направлений подготовки в вузе [1–3]; во-вторых, уделено внимание профессионализму [4; 5], личностно-профессиональным качествам [6], творческой индивидуальности [7], педагогической культуре [8] и педагогическому интересу [9],

формируемым у будущего руководителя хореографическим коллективом в вузе; в-третьих, разработано содержание и структура педагогического мировоззрения у будущих руководителей хореографическими коллективами [10; 11]. Отмечаем, что механизм интеграции принципов профессиональной этики в профессиональное мировоззрение, в котором этические нормы становятся внутренними убеждениями, взглядами, ценностями, остается недостаточно изученным.

Постановка задачи. Теоретическое обоснование и моделирование процесса реализации принципов профессиональной этики как системообразующего элемента профессионального мировоззрения будущего руководителя хореографического коллектива выступает целью данного исследования. Для этого необходимо раскрыть сущность и структуру профессионального мировоззрения будущего руководителя хореографического коллектива; определить принципы профессиональной этики; показать связь этических принципов со структурными элементами искомого феномена, что составляет задачи исследования.

Методика и методология исследования. Системный подход, рассматриваемый нами в качестве методологического основания исследования, позволяет изучать профессиональное мировоззрение как целостную структуру, в которой этические принципы взаимодействуют с художественно-творческими, организационно-управленческими и педагогическими. Аксиологический подход, определяющий профессиональную этику как сумму базовых ценностей, наполняет комплексное видение профессиональной деятельности руководителя хореографическим коллективом ценностным содержанием. Личностно-деятельностный подход, указывающий на специфику формирования искомого явления именно в практической деятельности (репетиционной, управленческой, постановочной, педагогической), а не получении в готовом виде, связывает теорию и практику, переводя абстрактные убеждения, ценности, знания, взгляды в профессионально-личностное новообразование будущего руководителя хореографическим коллективом – профессиональное мировоззрение. Теоретический характер исследования предполагает использование следующих теоретических методов: анализ научной литературы, синтез, педагогическое моделирование.

Результаты. Для решения первой сформулированной задачи раскроем сущность и структуру

профессионального мировоззрения будущего руководителя хореографического коллектива. Анализ научных работ И. Канта (мировоззрение отождествляет с мирозерцанием) [12], Г. В. Ф. Гегеля (разграничивает различные типы мировоззрения) [13], Е. Дюринга (синонимизирует мировоззрение с метафизикой) [14], В. Дильтея (выделяет разные типы мировоззрения в религии, поэзии) [15], А. М. Деборина (указывает на связь содержания мировоззрения личностью) [16], Н. Ф. Бучило, А. Н. Чумаков (выделяют виды мировоззрения: мироощущение, миропредставление, миропонимание) [17] показывает, что мировоззрение – сложное, многогранное образование. Оно представляет собой целостную систему взглядов личности на мир, себя, свое место в мире, формирующуюся благодаря знаниям, ценностям, личному опыту и определяющую восприятие действительности, тактику и стратегию поведения.

Сущность профессионального мировоззрения составляет система взглядов, отношений человека к профессии, ее целям, ценностям, этическим нормам, которая формируется в условиях корпоративной культуры, соблюдаемых профессиональных стандартах, мерах принятой на себя ответственности [18; 19]. Профессиональное мировоззрение способствует четкому видению себя в профессии, осмыслению ее как составной части широкого социального контекста, составляющего определенную сферу общественных отношений.

Профессиональное мировоззрение будущего руководителя хореографическим коллективом представляет собой профессионально-личностное новообразование, формируемое в условиях образовательного процесса вуза культуры и позволяющее им эффективно решать профессиональные задачи художественно-творческого, педагогического, методического и организационно-управленческого характера. Как система профессиональное мировоззрение будущего руководителя хореографическим коллективом характеризуется наличием структуры, которую составляют ценностный, когнитивный, деятельностный компоненты.

Ценностный компонент определяет эстетические идеалы (стремление к гармонии, художественной выразительности), этические принципы (уважение к личности членов коллектива, ответственность за личностный и творческий рост), глубину личностного осмысления профессиональной деятельности (служение искусству, сохранение культурных традиций). Когнитивный компонент выступает интеллектуальной базой формируемого новообразования и включает систему теоретических знаний в области искусствоведения, культурологии, педагогики и психологии, менеджмента, а также опыт деятельности в области хореографического искусства в художествен-

но-творческом, педагогическом, методическом, организационно-управленческом аспектах. Деятельностный компонент находит свое проявление в конкретных действиях по реализации ценностного и когнитивного компонентов, а также в установке на конкретный вариант поведения.

Спецификой профессионального мировоззрения будущего руководителя хореографическим коллективом выступает синтез художественно-творческих, педагогических, методических, организационно-управленческих задач: целостность восприятия творческого процесса, в котором постановка танца неотделима от обучения и организации деятельности коллектива сочетается с художественным замыслом, его грамотным донесением до членов коллектива, а также планированием и контролем.

Вторая задача нашего исследования требует определения принципов профессиональной этики для их трансформации в действенный механизм, составляющий ядро профессионального мировоззрения будущего руководителя хореографическим коллективом. Они переводят абстрактные этические нормы в однозначные ориентиры при осуществлении выбора в условиях сложных профессиональных дилемм. Этические принципы выступают прочным каркасом, на который опирается все профессиональное поведение, выводя этику в разряд инструментария, интегрируя ее в ежедневную практику и в самую суть профессионального мировоззрения. Рассмотрение этики в действенную систему позволяет выделить мета-принципы, имеющие смысловую нагрузку, и принципы-регуляторы, переводящие высокую цель в конкретные действия. Мета-принцип «служение искусству и сохранение культурного наследия» выступает смыслообразующим, определяющим содержание других принципов.

В области педагогической работы с коллективом находит отражение в приоритете качества, а не количества, индивидуальном подходе к членам коллектива, реализации индивидуального подхода и непрерывном развитии; в области постановочной деятельности прямо указывает на необходимость сохранения наследия, поиск новаторских форм и методов, а также соблюдение целостности художественного высказывания; в области управления заключается в этичном отношении к коллегам, членам коллектива, конкурентам, создании особой творческой, доброжелательной атмосферы, ориентации на устойчивый результат, а не на временный успех. Мета-принцип в данном случае выступает условием существования этики, которая является средством выполнения профессиональной миссии.

К группе принципов-регуляторов относим принцип ответственности за личность участни-

ка, утверждающий безусловный приоритет интересов (психологических, физических) личности над художественной целью. Обуславливает создание безопасной среды, в которой критика направлена на деятельность, а не личность, служение искусству проявляется в заботе о человеке, его сохранности и развитии.

Принцип психолого-педагогической безопасности проявляется созданием комфортной среды для жизнедеятельности коллектива, понимании глубины влияния, которое оказывает руководитель на самооценку членов коллектива, защите их физического и ментального здоровья, а также превалирования развития над результатом. Принцип педагогического такта и уважения заключается в дозированной степени требовательности, критики и поддержки. Будущий руководитель хореографического коллектива должен научиться безоценочному принятию личности, эффективной коммуникации, конфиденциальности в профессии. Принцип справедливости и объективности придает беспристрастный характер этике, задавая прозрачность и четкость критериев оценивания, процедурную справедливость (недопущение конфликта интересов, коллегиальность, получение обратной связи), равенство возможностей. Принцип творческого сотрудничества выводит профессиональную этику на созидательный уровень, предполагающий кооперацию, сотворчество, взаимоподдержку, диалог с аудиторией.

Представленные этические принципы – система, поскольку взаимодействуют и ограничивают друг друга. Так, справедливость ограничивает служение искусству, поскольку искусство должно одерживать победу по правилам; ответственность за личность ограничивает справедливость, так как нельзя травмировать психику ребенка ради объективности. Здесь вступает в силу принцип педагогического такта, поскольку ребенок, с другой стороны, должен понимать суть конкурса; творческое сотрудничество должно быть деликатным, поскольку цель не оправдывает средства. Подобная работа этических принципов, основывающаяся на сдерживании и противовесах, превращает их в действенный механизм реализации профессионального мировоззрения.

Решая третью задачу исследования, смоделируем взаимосвязи этических принципов и структурных элементов профессионального мировоззрения будущего руководителя хореографическим коллективом для четкого видения интеграции этических принципов в структуру профессионального мировоззрения. На ценностном уровне переход внешних этических принципов начинается в процессе принятия, например, принципа служения искусству во внутренний план, когда лозунг становится духовным ориентиром, наполняя смыс-

лом каждый трудовой день. Внутренняя борьба между творческими притязаниями и принципом ответственности за личность разрешается в пользу формируемой ценности «не навреди человеку».

В итоге принцип педагогического такта переходит в устойчивую профессионально-личностную позицию уважения к участнику коллектива, что непосредственно отражается на эмоциональном фоне работы в коллективе. На этом уровне идеал будущего руководителя объединяет стремление к высокому служению искусству и осознанность ответственности за личность участника коллектива. Этот идеал становится «внутренним камертоном», позволяющим определять качество репертуара, комплекс применяемых в работе методов, а формирующаяся система профессиональных ценностей, определяет профессиональную идентичность будущего руководителя хореографическим коллективом. Следовательно, именно здесь следование этическим принципам становится внутренней потребностью, а не вынужденной необходимостью, они приобретают статус его профессиональной совести.

На когнитивном уровне этические принципы выступают основой критического осмысления педагогических концепций, поступков, репертуара. Принцип ответственности за личность стимулирует корректность в выборе методик, ориентированных на гуманизм, творчество, внутреннюю мотивацию участников коллектива. Принципы этики позволяют получить адекватный интеллектуальный инструментальный оценки конструктивности критики, уровень конкуренции, степень проявления педагогического такта. Когнитивный анализ, базирующийся на этике, служит основой дифференциации сомнительных предложений, выявлении долгосрочных последствий для репутации коллектива и развития творческого потенциала личности, что формирует реальную матрицу принятий решений, выверенную на соответствие заявленным идеалам.

Будущий руководитель хореографическим коллективом, опираясь на систему знаний, получаемую в вузе культуры, учится последовательно оценивать и репертуар, пропуская его через этические принципы. Этот уровень способствует развитию критического мышления, способности к рефлексии. Таким образом, этика, интериоризируясь, становится внутренним интеллектуальным ресурсом, структурирующим профессиональные взгляды, убеждения будущего руководителя, выводя его из роли репетитора в амплуа рефлексии профессионала.

На деятельностном уровне принципы профессиональной этики находят воплощение в выборе модели поведения: педагогической стратегии, управленческих решениях и т.д. Например,

принцип ответственности за личность проявляется остановке репетиции при признаках переутомления ребенка ввиду чрезмерной нагрузки, соблюдение педагогического такта отражается в вербальном и невербальном поведении (поддерживающие формулировки, отказ от сарказма), творческое сотрудничество проступает в совместных обсуждениях, выслушивании, учете мнения. В управленческих решениях это выражено в отказе от авторитарного стиля, выборе педагогической стратегии поддержки и сотрудничества, построении индивидуальных траекторий, конструктивном разрешении конфликтных ситуаций. В результате деятельностный уровень – воплощение всей системы профессиональных принципов, в которой каждое действие будущего руководителя хореографического коллектива становится реальным маркером его профессионального мировоззрения.

Очевидно, реализация принципов этики представляет собой процесс интериоризации посредством личностного ориентира (ценностный структурный компонент профессионального мировоззрения) от внешнего знания (когнитивный структурный компонент профессионального мировоззрения) к корректным способам действия (деятельностный структурный компонент профессионального мировоззрения).

Выводы. Данное исследование позволило конкретизировать и систематизировать принципы профессиональной этики будущего руководителя хореографического коллектива; рассматривать профессиональное мировоззрение через целенаправленное включение в него принципов профессиональной этики; представленная модель описывает механизм взаимодействия этических принципов и структурных компонентов профессионального мировоззрения будущего руководителя хореографического коллектива.

Теоретическая новизна исследования заключается в развитии теории профессионального образования в сфере культуры посредством обоснования необходимости формирования профессионального мировоззрения будущего руководителя хореографическим коллективом, системообразующим ядром которого является этика; систематизации и структурирования принципов профессиональной этики, что способствует осмыслению внутренней логики и взаимосвязи этических норм в профессиональном мировоззрении; концептуализации этики в профессиональном мировоззрении через уяснение ее в качестве внутреннего каркаса, объединяющего художественно-творческие, педагогические, методические и организационно-управленческие функции будущего руководителя хореографическим коллективом; разработке модели интериоризации этических принципов, включающей ценностный, когнитивный и деятельностный уровни, демонстрирующей процесс перехода абстрактных норм в устойчивые профессиональные ценности, знания, взгляды и убеждения.

В качестве перспектив дальнейшего исследования видим разработку педагогической технологии интериоризации этических принципов, эмпирическую верификацию предложенной модели, выявление специфики разрешения этических дилемм в хореографических коллективах различных видов, а также создание критериально-оценочного аппарата для оценки уровня сформированности профессионального мировоззрения будущего руководителя хореографическим коллективом. Следовательно, дальнейшие научные изыскания должны сместить фокус с теории на практику: разработать и внедрить конкретную технологию, экспериментально ее подтвердить и ответить на новые вызовы, которые ставит быстро изменяющаяся социокультурная реальность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гринвальд О. Н. Формирование социально-этической компетентности будущих специалистов в воспитательно-образовательном процессе вуза: дис.... канд. пед. наук. Кемерово, 2011. 201 с.
2. Курбатов В. В. Формирование этической компетентности студентов педагогического вуза в социально-педагогической работе с безнадзорными детьми: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 219 с.
3. Безносюк Е. В. Формирование профессионально-этической компетентности будущих социальных педагогов в условиях магистратуры: дис. ... канд. пед. наук. Евпатория, 2019. 212 с.
4. Мацаренко Т. Н. Становление профессионализма артиста балета в статусе руководителя хореографического коллектива // Вестник Краснодарского государственного института культуры. 2022. № 2 (31). С. 32–36.
5. Королева Н. Е., Сергиенко В. В. Современные тенденции развития магистратуры в контексте хореографического образования // Образование и культурное пространство. 2025. № 1. С. 11–21.
6. Карпенко В. Н., Карпенко И. А., Тарасова Д. С. Воспитание личностно-профессиональных качеств руководителя хореографического коллектива // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 3–2. С. 125–128.
7. Калинина Е. А. Формирование творческой индивидуальности руководителя хореографического коллектива в системе высшего профессионального образования: автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 2014. 24 с.

8. Сеначин П. В. Формирование педагогической культуры будущих художественных руководителей хореографических коллективов: автореф. дис.... канд. пед. наук. Челябинск, 2005. 23 с.
9. Кузнецов Е. А. Формирование педагогического интереса у студентов хореографических специализаций в вузах культуры: личностно-ориентированный подход: автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 2021. 22 с.
10. Фрольцов А. В. Педагогическое мировоззрение будущих руководителей хореографическими коллективами: сущность понятия // Образование и общество. 2024. №4 (147). С. 66–76.
11. Фрольцов А. В. Содержание структурных компонентов педагогического мировоззрения будущих руководителей хореографических коллективов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2024. №4 (91). С. 99–108.
12. Кант И. Критика чистого разума. М.: Академический проект, 2020. 569 с.
13. Гегель Г. Феноменология духа. М.: Наука, 2000. 495 с.
14. Дюринг. Е. Ценность жизни. Изд. 3-е. М.: URSS, 2010. 222 с.
15. Дильтей В. Воззрение на мир и исследование человека со времён Возрождения и Реформации. М.: Центр гуманитарных инициатив, 2025. 345 с.
16. Деборин А. Людвиг Фейербах. Личность и мировоззрение. М.: Librokom, 2012. 368 с.
17. Бучило Н. Ф., Чумаков А. Н. Философия: учебное пособие. М: ПЕР СЭ, 2001. 448 с.
18. Туркина Т. С. Формирование профессионального мировоззрения у студентов учреждений среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 159 с.
19. Лопушенко А. Я. Сущность, содержание и структура профессионального мировоззрения обучающихся // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. №4 (44). С. 186–191.

REFERENCES

1. Greenwald O. N. *Formation of socio-ethical competence of future specialists in the educational process of the university*: dis.... candidate of pedagogical sciences. Kemerovo, 2011, 201 p. (In Russ.)
2. Kurbatov V. V. *The formation of ethical competence of students of a pedagogical university in social and pedagogical work with street children*: dis.... candidate of Pedagogical Sciences. Moscow, 2010, 219 p. (In Russ.)
3. Beznosyuk E. V. *Formation of professional and ethical competence of future social teachers in the conditions of a master's degree*: diss.... candidate of pedagogical sciences. Yevpatoria, 2019, 212 p. (In Russ.)
4. Matsarenko T. N. Formation of the Professionalism of a Ballet Artist in the Status of a Choreographic Group Leader. *Bulletin of the Krasnodar State Institute of Culture*, 2022, no. 2 (31), pp. 32–36. (In Russ.)
5. Koroleva N. E., Sergienko V. V. Modern trends in the development of magistracy in the context of choreographic education. *Education and cultural space*, 2025, no. 1, pp. 11–21. (In Russ.)
6. Karpenko V. N., Karpenko I. A., Tarasova D. S. Education of Personal and Professional Qualities of the Head of a Choreographic Group. *Actual Problems of the Humanities and Natural Sciences*, 2017, no. 3–2, pp. 125–128. (In Russ.)
7. Kalinina E. A. *Formation of the Creative Individuality of the Head of a Choreographic Group in the System of Higher Professional Education*: abstract of diss.... candidate of pedagogical sciences. Moscow, 2014, 24 p. (In Russ.)
8. Senachin P. V. Formation of the Pedagogical Culture of Future Artistic Directors of Choreographic Ensembles: abstract of diss.... candidate of pedagogical sciences. Chelyabinsk, 2005, 23 p. (In Russ.)
9. Kuznetsov E. A. *Formation of Pedagogical Interest among Students of Choreographic Specializations in Universities of Culture: A Personal-Oriented Approach*: abstract of diss.... candidate of pedagogical sciences. Moscow, 2021, 22 p. (In Russ.)
10. Froltsov A. V. Pedagogical worldview of future managers of choreographic groups: the essence of the concept. *Education and society*, 2024, no. 4 (147), pp. 66–76. (In Russ.)
11. Froltsov A. V. The Content of the Structural Components of the Pedagogical Worldview of Future Leaders of Choreographic Ensembles. *Bulletin of Surgut State Pedagogical University*, 2024, no. 4 (91), pp. 99–108. (In Russ.)
12. Kant I. *Critique of Pure Reason*. Moscow, Academic Project Publ., 2020, 569 p. (In Russ.)
13. Hegel G. *Phenomenology of Spirit*. Moscow, Nauka Publ., 2000, 495 p. (In Russ.)
14. Duhring E. *The Value of Life*, 3rd edition. Moscow, URSS, 2010, 222 p. (In Russ.)
15. Dilthey W. *The Worldview and the study of man since the renaissance and the reformation*. Moscow, Center for Humanitarian Initiatives, 2025, 345 p. (In Russ.)
16. Deborin A. *Ludwig Feuerbach. Personality and Worldview*. Moscow, Librokom Publ., 2012, 368 p. (In Russ.)
17. Buchilo N. F., Chumakov A. N. *Philosophy*: textbook. Moscow, PER SE Publ., 2001, 448 p. (In Russ.)
18. Turkina T. S. *Formation of a professional worldview among students of secondary vocational education institutions*: dis.... candidate of pedagogical sciences. Moscow, 2012, 159 p. (In Russ.)
19. Lopushenko A. Ya. The Essence, Content, and Structure of the Professional Worldview of Students. *Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2009, no. 4 (44), pp. 186–191. (In Russ.)

Информация об авторе

Князева Анна Геннадьевна – доцент, профессор, кафедра социально-культурной деятельности и педагогики, факультет социально-культурной деятельности, Орловский государственный институт культуры (Российская Федерация, 302020, г. Орел, ул. Лескова, 15, e-mail: anoka3021@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 22.04.2026

После доработки 05.05.2026

Принята к публикации 08.05.2026

Information about the author

Anna G. Knyazeva – associate professor, professor, department of social and cultural activities and pedagogy, faculty of social and cultural activities, Orel State Institute of Culture (15 Leskova Str., Orel, 302020, Russian Federation, e-mail: anoka3021@yandex.ru).

The paper was submitted 22.04.2026

Received after reworking 05.05.2026

Accepted for publication 08.05.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-7
УДК 316.42

Оригинальная научная статья

Транснациональная студенческая мобильность в глобализирующемся мире

М. В. Рушенко

*Новосибирский государственный университет экономики и управления
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: rushenko.michael@yandex.ru
ORCID: 0009-0000-0509-0103*

Е. А. Печерина

*Новосибирский государственный университет экономики и управления
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: pecerinakata4@gmail.com
ORCID: 0009-0002-8615-7094*

Аннотация. *Введение.* Транснациональная студенческая мобильность является неотъемлемой частью академической и экономической сферы, что обуславливает необходимость изучения тенденций ее развития. *Постановка задачи.* Актуальность темы обусловлена ростом транснациональной географической и цифровой студенческой мобильности в глобализирующемся мире. *Цель исследования* – выявление тенденций географической и цифровой транснациональной студенческой мобильности в области высшего образования, а также выявление проблем, которые связаны с такими формами мобильности. *Методика исследования.* В статье используются статистические данные транснациональной студенческой мобильности в области высшего образования института статистики ЮНЕСКО и «Project Atlas». Приводится и анализируется ряд официальных постановлений государств и конвенций между государствами в области транснационального высшего образования. Также осуществляется сравнительный анализ научных статей по теме современной транснациональной студенческой мобильности в области высшего образования. *Результаты.* В период с 1975 по 2024 г. число студентов, обучающихся в высших учебных заведениях за пределами своей страны, выросло с 800 тысяч до 6,9 млн человек. В настоящий момент происходит смена политической парадигмы однополярного западно-центрированного миропорядка в связи с бурным экономическим ростом ряда стран «глобального юга», что обуславливает формирование новых мировых академических центров. Массовая цифровизация, а также пандемия COVID-19 обусловили развитие высшего онлайн-образования, что усиливает тенденции транснациональной студенческой мобильности. Такие страны, как Индия и КНР являются примерами успешного создания обширной государственной цифровой инфраструктуры для реализации онлайн-обучения, а также для распространения цифровой и общеобразовательной грамотности среди своих граждан. *Выводы.* Исследование выявило истоки и современные тенденции транснациональной студенческой мобильности, а также ряд проблем как для очного, так и для цифрового высшего транснационального образования. Полученные результаты могут быть использованы для принятия управленческих решений.

Ключевые слова: международная студенческая мобильность, высшее образование, онлайн образование, ASEAN, ENEA, MOOC

Для цитирования: Рушенко М. В., Печерина Е. А. Транснациональная студенческая мобильность в глобализирующемся мире // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №2. С. 232–240. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-7>

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-7

Full Article

Transnational student mobility in a globalizing world

Rushenko, M. V.

Novosibirsk State University of Economics and Management
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: rushenko.michael@yandex.ru
ORCID: 0009-0000-0509-0103

Pecherina, E. A.

Novosibirsk State University of Economics and Management
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: pecerinakata4@gmail.com
ORCID: 0009-0002-8615-7094

Abstract. *Introduction.* Transnational student mobility is an integral part of the academic and economic spheres, which necessitates the study of its development trends. *Purpose setting.* The relevance of the topic is due to the increasing transnational geographical and digital student mobility in a globalizing world. The aim of the study is to identify trends in geographical and digital transnational student mobility in higher education, as well as to identify problems associated with these forms of mobility. *Methodology and methods of the study.* The article uses statistical data on transnational student mobility in higher education from the UNESCO Institute for Statistics and «Project Atlas». The article presents and analyzes a number of official state decrees and inter-state conventions in the field of transnational higher education. A comparative analysis of scientific articles on the topic of modern transnational student mobility in higher education is also conducted. *Results.* Between 1975 and 2024, the number of students enrolled in higher education institutions outside their home country increased from 800,000 to 6.9 million people. Currently, there is a shift in the political paradigm of a unipolar Western-centric world order due to the rapid economic growth of several «Global South» countries, which leads to the formation of new global academic centers. Mass digitalization, as well as the COVID-19 pandemic, have led to the development of online higher education, which reinforces the trends of transnational student mobility. Countries such as India and China are examples of successful creation of extensive state digital infrastructure for the implementation of online learning, as well as for the dissemination of digital and general education literacy among their citizens. *Conclusion.* The study identified the origins and current trends of transnational student mobility, as well as a number of problems for both in-person and digital transnational higher education. The results obtained can be used for making management decisions.

Keywords: international student mobility, higher education, online education, ASEAN, EHEA, MOOC

Citation: Rushenko, M. V., Pecherina, E. A. [Transnational student mobility in a globalizing world]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2, pp. 232–240. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-7>

Введение. Причины транснациональной академической мобильности студентов, преподавателей и ученых следует искать не столько в явлении глобализации, сколько в основе самого научного метода. В 1942 г. Р. Мертон [1] вывел из научной практики и случаев негодования ученых четыре императива, которые определяют этос науки («CUDOS»):

1. Универсализм – научное знание оценивается независимо от социального статуса, пола, возраста или национальности человека;

2. Коммунизм – научное знание является достоянием всего человечества (в отличие от техники и технологии, которые разрабатываются на основе научного знания);

3. Организованный скептицизм – научные гипотезы не принимаются на веру, а отстаиваются

перед глобальным научным коллективом в рамках диспута между учёными и научными школами;

4. Бескорыстность – целью научного открытия является удовлетворение от разрешения научной проблемы.

Применение данных императивов обусловило процесс унификации языка науки, содержания и методов обучения, а также унификации академических степеней. Географическая мобильность («*eregrinatio academica*») являлась нормой как для европейских студентов, которые получали образование в одном или нескольких отдаленных от своего места жительства университетах, так и для европейских преподавателей и учёных, которые стремились дискутировать, обмениваться опытом и реализовывать свой интеллектуальный

потенциал в стенах лучших университетов [2]. Иными словами, транснациональная и географическая мобильность лежат в самой основе мобильности студентов, преподавателей и учёных.

Университеты – это добровольные самоуправляемые объединения, которые формируются в целях реализации общих интеллектуальных интересов. Как пишет Г. Рашдалл: «Такие гильдии возникли, как и другие гильдии, без какого-либо прямого разрешения короля, папы, принца или прелата. Они были спонтанными продуктами инстинкта объединения, который охватил города Европы в течение XI и XII веков» [3].

Вероятно, Неаполитанский университет (1224 г.) являлся первым в европейской истории университетом, который был целенаправленно создан для реализации нерелигиозных общественных/государственных целей. Фридрих II нуждался в лояльных его двору государственных чиновниках, не являвшихся выпускниками северо-итальянских школ и университетов, которые находились под влиянием папского престола. Итогом учреждения университета для противостояния папскому престолу стали Мельфийские конституции Сицилийского королевства 1231 г. Они были первым светским юридическим кодексом эпохи Средневековья [4].

Позднее синтез европейской мануфактуры и научного метода создает технологический продукт, который обеспечивает бизнесу высокую маржинальность, а значит, увеличивает налоговые отчисления в государственную казну (в том числе усиливает технологическую конкурентоспособность государства в различных областях на международной арене). В этой связи перед государством возникает задача обеспечить стабильное воспроизведение академического ресурса в виде студентов, преподавателей и ученых, а также обеспечить правовую, социальную и технологическую инфраструктуру для реализации академического ресурса. Принятый в 1794 г. кодекс законов Пруссии («ALR») прямо провозглашает: «Университеты являются учреждениями государства, которые намерение имеют обучить юношество полезным познаниям и наукам» [5]. Иными словами, государство начинает институализировать систему высшего образования.

В современном мире вышеприведенные государственные задачи разрешаются, например, в рамках Болонского процесса, который создает единое европейское пространство высшего образования («ЕНЕА») или в рамках ассоциации государств Юго-Восточной Азии (программы «Passage to ASEAN/P2A» в рамках «АСЕАН») [6].

Также вышеприведенные государственные задачи разрешаются за счет «мягкой силы». Правительство КНР открывает «Институты Конфуция»

вдоль логистического маршрута «Один пояс один путь» [7]. «Институты Конфуция» открываются на базе местных университетов в целях формирования положительного имиджа КНР, устранения коммуникационных барьеров посредством преподавания уроков китайского языка и китайской культуры, а также в целях организации студенческих и преподавательских стажировок.

Постановка задачи. В соответствии с текстом глобальной конвенции ЮНЕСКО трансграничное образование это «все способы получения образования, предполагающие перемещение людей, использование знаний, программ, провайдеров образовательных услуг и учебных курсов за пределами национальных границ государств-участников» [8].

По данным ЮНЕСКО общее число студентов, обучающихся в высших учебных заведениях за пределами своей страны, постоянно растет. В период с 1975 по 2000 г. это число увеличилось с 800 тысяч до 2 млн, а в период с 2000 по 2019 г. – до 6 млн [9]. По данным «Project Atlas», в 2024 г. общее число иностранных студентов, обучающихся в высших учебных заведениях по всему миру, составило 6,9 млн человек [10] (рис. 1, 2).

С другой стороны, финансовые показатели мирового рынка высшего онлайн-образования демонстрируют устойчивый рост. Общемировой финансовый оборот высшего онлайн-образования достиг примерно 136,8 млрд долларов в 2025 г. Ожидается, что приведенная цифра будет ежегодно расти на 9,25% и достигнет отметки в 195 млрд долларов в 2029 г. Наибольший финансовый оборот приходится на США, Канаду, Великобританию, Японию и Австралию, которые совокупно занимают около 87% рынка высшего онлайн-образования [11]. Разделение рынка обусловлено тем, что качество и популярность программ высшего онлайн-образования неразрывно связано с качеством и популярностью очных образовательных программ.

На основе вышеизложенного мы видим устойчивый рост транснациональной студенческой мобильности в области высшего образования как в очном, так и онлайн формате. Цель исследования – анализ тенденций, направлений, способов и мотивации к транснациональной студенческой мобильности в области высшего образования, а также выявление ее проблем.

Методика и методология исследования. В исследовании мы проанализируем статистические данные транснациональной студенческой мобильности в области высшего образования института статистики ЮНЕСКО и «Project Atlas», официальные постановления государств и конвенций между государствами в области транснационального очного и цифрового высшего обра-

зования, а также проведем сравнительный анализ научных статей по теме современной транснаци-

ональной студенческой мобильности в области высшего образования.

TOP HOST DESTINATIONS

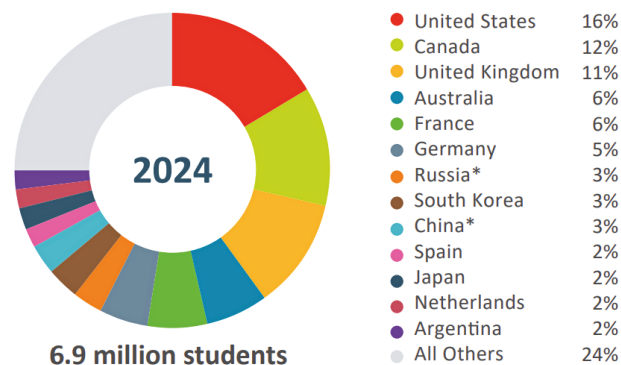


Рис. 1. Диаграмма общемирового распределения иностранных студентов в 2024 г. в процентном соотношении [10]

Fig. 1. Global distribution of international students in 2024 as a percentage [10]

INBOUND STUDENTS IN SELECT COUNTRIES

	2023 Release	2024 Release	% Change
United States	1,057,188	1,126,690	6.6%
Canada	660,230	842,760	27.6%
United Kingdom	718,085	758,855	5.7%
Australia	361,247	437,485	21.1%
France	392,630	412,100	5.0%
Germany	349,438	367,578	5.2%
Russia*	282,922	321,845	13.8%
South Korea	N/A	208,962	N/A
China*	210,903	200,892	-4.7%
Spain	135,478	149,279	10.2%
Japan	181,741	138,357	-23.9%
Netherlands	122,287	130,863	7.0%
Argentina	117,820	122,769	4.2%
Italy	132,521	109,975	-17.0%
Poland	85,897	105,404	22.7%
Mexico	53,801	62,161	15.5%
Hungary	41,730	43,137	3.4%
Sweden	39,806	41,699	4.8%
New Zealand	24,515	36,560	49.1%
Denmark	27,391	27,741	1.3%
Philippines	24,520	N/A	N/A
Chile	19,998	22,360	11.8%
Norway	24,154	18,129	-24.9%
Israel	10,029	6,303	-37.2%

Рис. 2. Количество иностранных студентов, которые получают высшее образование в различных странах за 2023–2024 гг. [10]

Fig. 2. Number of international students pursuing higher education in various countries in 2023–2024 [10]

Результаты. Транснациональная географическая студенческая мобильность в глобализирующемся мире. Транснациональную географическую студенческую мобильность первой четверти XXI в. представляется возможным разделить на четыре этапа [12].

Первый этап (1999 по 2007 г.). Западные страны являются ведущими направлениями для транснациональной студенческой мобильности. Такие страны, как США, Франция, Италия, Великобритания, Швейцария и Австрия характеризуются как страны, принимающие студентов, а КНР, Ин-

дия и Юная Корея – как страны со значительным исходящим студенческим потоком.

Второй этап (2007 по 2015 г.). Во-первых, сформирован под влиянием мирового финансового кризиса 2007–2008 гг. Следствием кризиса стало снижение финансирования студенческих программ для иностранных студентов. Во-вторых, характеризуется бурным экономическим ростом «глобального юга» (например, Индия и КНР).

Третий этап (2015 по 2021 г.) является следствием второго этапа. Обозначен подъемом националистических настроений. Это выражалось в референдуме по выходу Великобритании из Европейского союза («Brexit»), ужесточении миграционной политики в США («Трампизм») и успехе правонационалистических сил во многих европейских странах (скандал вокруг Центрально-европейского университета Венгрии 2017–2019 гг., приход к власти правонационалистического правительства в Австрии, Чехии и Польше) [13].

Четвертый этап (начало 2022 г.). Изменение политической парадигмы однополярного западно-центрированного миропорядка. Россия требует пересмотра архитектуры европейской безопасности и выходит из Болонской системы. Бурный экономический рост ряда стран «глобального юга» и цивилизационные модели, отличающиеся от западных, обуславливают формирование новых мировых академических центров.

По данным «World University Rankings 2026» [14], западные университеты сохраняют лидерство, но в топ-50 лучших университетов мира находятся 10 азиатских университетов¹, а 51–61 места рейтинга занимают ещё 3 азиатских университета². Причём университет «Цинхуа» (КНР) – 12 место, а «Пекинский университет» (КНР) – 13 место, тем самым приближаясь к топ-10. Таким образом, КНР, Гонконг, Малайзия и Сингапур становятся «альтернативными западным» направлениями транснациональной студенческой мобильности.

Мотивация иностранного абитуриента к транснациональной студенческой мобильности. Мотивацию к транснациональной студенческой мобильности можно разделить на сферы формального и неформального обучения.

Формальное обучение:

1. Иностранному студенту мотивирован получить качественное образование и квалификацию.

2. «Второй шанс». Если абитуриент не сумел поступить в желаемый университет собствен-

ной страны, то он совершает попытку поступить на эту же специальность в иностранный университет схожего уровня.

3. Иностранному студенту планируется остаться жить и работать в стране, в которой он получил образование.

3.1. Иностранному студенту мотивирован иммигрировать в более безопасный регион\страну из-за различных обстоятельств.

4. Иностранному студенту стремится получить образование, чтобы поддержать социальный статус своей семьи или стремится получить альтернативный путь к социальной мобильности по возвращению в свою страну [15].

Неформальное обучение:

1. Иностранному студенту стремится установить неформальные социальные связи, которые при определенных условиях трансформируются в экономический капитал.

2. Обучение за границей обуславливает психологическую трансформацию, то есть расширяет мировоззрение студента, а также требует от него выйти из зоны комфорта и взять на себя ответственность [15].

Транснациональная студенческая мобильность в цифровой сфере. Массовый открытый онлайн-курс («МООС») – это обучающий курс с применением цифровых технологий, а также открытым доступом, который подразумевает неограниченное количество участников [16].

Для обучающегося преимущество онлайн-курса перед очным курсом заключается в следующих факторах:

1. Удешевление стоимости обучения.

2. Исчезает необходимость физически посещать аудитории интересующего университета.

2.1. Онлайн-курс совмещает в себе как синхронные (взаимодействие между преподавателем и учеником), так и асинхронные (контент по требованию, например, видеозапись) методы обучения, а также позволяет участвовать и просматривать многочисленные научные видеоконференции. Это преимущество позволяет работающим студентам совмещать учебу и работу с полным рабочим днем.

3. Инфраструктура ИИ позволяет в реальном времени переводить иностранную речь преподавателя в визуальный или аудиальный формат.

Для университетов преимущество онлайн-курса перед очным курсом заключается в следующих факторах:

¹ 12 место – Университет «Цинхуа» (КНР), 13 место – «Пекинский университет» (КНР), 17 место – «Национальный университет Сингапура», 26 место – «Токийский университет» (Япония), 31 место – «Технологический университет Наньян» (Сингапур), 33 место – «Гонконгский университет» (КНР), 36 место – университет «Фудань» (КНР), 39 место – «Чжэцзянский университет» (КНР), 40 место – университет «Цзяо Тун» (КНР), 41 место – «университет Гонконга» (КНР).

² 51 место – университет «Науки и технологии» (КНР), 58 место – «Гонконгский университет науки и технологии» (КНР), 61 место – «Киотский университет» (Япония).

1. Онлайн-курсы создают потенциально безграничный финансовый канал.

2. Онлайн-курсы способствуют сокращению затрат на поддержание и расширение физической инфраструктуры университета.

Таким образом, онлайн-курсы усиливают явление транснациональной студенческой мобильности, а значит, ускоряют процесс глобализации.

Крупные политические решения ряда стран по созданию цифровой инфраструктуры для обеспечения онлайн-образования. В ответ на COVID-19 Евросоюз создал план в области цифрового образования в период на 2021–2027 гг. [17]. Целью плана является содействие инклюзивному цифровому образованию, а также обеспечение устойчивости европейских систем образования в будущем. В рамках плана реализуются проект «EMBED+», который предоставляет высшим учебным заведениям Европы систематический подход к внедрению, стандартизации, оценке и совершенствованию онлайн\смешанного образования [18].

Также важно отметить успешные политические решения в сфере онлайн-образования двух бурно развивающихся стран «глобального юга», а именно: Индию и КНР. В 2015 г. правительство Индии запустило проект под названием «Цифровая Индия». Целями проекта является создание, расширение и обновление цифровой инфраструктуры в целях цифровизации экономики (например, в целях борьбы с теневой экономикой), а также в целях распространения цифровой и общеобразовательной грамотности среди граждан. В частности, правительственная платформа «e-Education» обеспечивает школы интернетом и бесплатным Wi-Fi, а «e-Basta» представляет школьные учебники в цифровом формате. Правительственная платформа «SWAYAM» представляет собой общедоступные онлайн-курсы, основанные на учебном плане в период с 9-го класса до аспирантуры, а «SIDH» представляет собой общедоступные онлайн-курсы «непрерывного образования на протяжении всей жизни»: повышение квалификации или переквалификация взрослых людей [19].

В 2020 г. КНР запустило правительственный проект под названием «Умное образование Китая». Данная инициатива объединяет более 30 онлайн-платформ, которые включают в себя более 90 тысяч онлайн-курсов, начиная от школьных курсов и заканчивая курсами высшего образования [20]. Также в 2022 г. Министерство образования КНР выпустило «Рекомендации Министерства образования по реализации реформы непрерывного образования для повышения академической квалификации в государственных высших учебных заведениях в новую эпоху» [21]. Рекомендации

содержат пункты о необходимости онлайн-обучения, а также рекомендации о необходимости совмещения самостоятельной и совместной работы. При этом «очное обучение (включая практические компоненты) должно составлять не менее 20% от общего количества учебных часов».

Проблемы транснациональной географической студенческой мобильности. Географическую студенческую мобильность традиционно сопровождает ряд проблем:

1. Жёсткие антимиграционные меры и рост ксенофобии.

2. Недоступность рынка труда для иностранного выпускника национального университета.

3. Высокая стоимость обучения.

3.1. Непроработанные кредитные программы между союзными странами;

3.2. Ограниченное число стипендиальных программ для иностранных студентов.

4. Языковой барьер.

5. Отсутствие или непроработанность программ культурной и религиозной адаптации (наличие наставников и групп поддержки для иностранных студентов).

6. Социальное неравенство. Абитуриенты из более обеспеченных и образованных семей имеют больше возможностей обучаться в иностранных университетах.

Проблемы транснациональной студенческой мобильности в цифровой сфере. Онлайн-образование является относительно новым феноменом, который требует тщательного изучения с точки зрения экономики, социологии и психологии, но уже сегодня можно выделять следующий ряд проблем:

1. Отсутствие физического присутствия преподавателя или группы ослабляет социальную взаимосвязь между всеми участниками онлайн-курса, что может обусловить чувство отчуждённости, а значит, может сформировать чувство формальности происходящего [22].

2. «Цифровая усталость» – это физическое и эмоциональное истощение из-за длительного и постоянного взаимодействия с гаджетами, а также из-за переизбытка информации.

3. Вовлечённость обучающегося в образовательный процесс может быть снижена ввиду того, что онлайн-курс предполагает возможность переключения внимания на другие источники информации.

4. Преподаватель не имеет возможности контролировать пространство вокруг обучающегося, что затрудняет проверку его фактических знаний.

5. Конкуренция между государственными и негосударственными онлайн-курсами. Обучающийся негосударственному онлайн-курсу стремится освоить навык или специальность без полу-

чения полноценного образования, так как диплом об окончании онлайн-курса является достаточным основанием для принятия человека на работу. Подобная ситуация актуальна для сферы IT и дизайна, так как в данных сферах ключевым фактором является портфолио практических результатов соискателя. Помимо обучения конкретной специальности целью высшего образования является формирование целостной личности за счет преподавания студенту спектра гуманитарных наук. Данная цель может упускаться из фокуса негосударственных онлайн-курсов.

5.1. Существуют многочисленные примеры некачественного негосударственного онлайн-образования [23]. Таким образом, необходима государственная стандартизация материалов и процессов обучения негосударственных онлайн-курсов.

6. Цифровое неравенство. Отсутствие цифровых устройств или отсутствие коммуникаций, которые обеспечивают интернет-соединение, например, для сельского населения.

7. Усиление значимости онлайн-образования обуславливает конкуренцию между известнейшими университетами мира и региональными университетами множества государств, тем самым снижая их жизнеспособность. Иными словами, происходит конкуренция между мега-университетом и региональными университетами.

8. Сохраняется проблема доступности рынка труда для иностранного выпускника национального университета.

Выводы. Современная транснациональная студенческая мобильность в области высшего образования демонстрирует устойчивый рост как в очной, так и в онлайн-форме. Мы привели ряд успешных политических проектов как для географической, так и для онлайн-транснациональной студенческой мобильности в области высшего образования.

В области географической студенческой мобильности успешными проектами являются Болонский процесс («глобальный север») и программы «Passage to ASEAN» («глобальный юг»). Также стоит отметить политику «мягкой силы» КНР, которая выражается в массовом открытии «Институтов Конфуция». В области студенческой мобильности посредством онлайн-образования успешными проектами является «Цифровая Индия» и «Умное образование Китая».

В области географической транснациональной студенческой мобильности мы выделяем следующие основные проблемы: 1) ксенофобия; 2) отсутствие или непроработанность программ культурной и религиозной адаптации; 3) недоступность рынка труда для иностранного выпускника.

В области транснациональной студенческой мобильности посредством онлайн-образования мы выделяем следующие основные проблемы: 1) психологические особенности опосредованного техникой обучения; 2) некачественное образование негосударственных онлайн-курсов; 3) снижение роли и, следовательно, жизнеспособности региональных университетов в рамках конкуренции с транснациональным мега-университетом; 4) сохраняется проблема недоступности рынка труда для иностранного выпускника.

В «гонке за лучшие умы» университеты и правительства государств могут перенять успешные проекты как для географической, так и для цифровой транснациональной студенческой мобильности. Решение проблем очного и онлайн-образования могут стать точками роста в сфере транснациональной студенческой мобильности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Merton R. Science and technology in a democratic order // Journal of Legal and Political Sociology. 1942. Vol. 1. P. 115–126.
2. Croix D., Docquier F., Fabre A., Stelter R. The Academic Market and the Rise of Universities in Medieval and Early Modern Europe (1000–1800) // Journal of the European Economic Association. November 2023. № 22 (5). DOI:10.1093/jeea/jvad061
3. Rashdall, Hastings. The universities of Europe in the Middle Ages. Oxford: Clarendon Press, 1895. 533 p.
4. Воскобойников О. Фридрих II и его интеллектуальный мир. М.: АСТ, 2025. 464 с.
5. Андреев А. Университет в Российской империи XVIII – первой половины XIX века / под ред. А. Ю. Андреева и С. И. Посохова. М.: РОССПЭН. 2012, 671 с.
6. Hoa D. Tran, Phuong Bui L. A. Higher Education and Student Short-Term Mobility in ASEAN Countries: Current Trends and Priorities – A Case of Passage to ASEAN. EAI Endorsed Transactions on Tourism, Technology and Intelligence. July 2025. №2 (2). DOI:10.4108/eetiti.8844
7. Сайт проекта «Один пояс один путь». URL: <https://rus.yidaiyilu.gov.cn/> (дата обращения: 03.03.2026).
8. Совет Европы 2001 года. Кодекс надлежащей практики в сфере предоставления транснационального образования. URL: <https://tm.coe.int/090000168097c674> (дата обращения: 03.03.2026).
9. Институт статистики ЮНЕСКО. URL: <https://www.uis.unesco.org/en> (дата обращения: 03.03.2026).
10. Project Atals. Данные о транснациональной студенческой мобильности за 2024 год. URL: <https://www.iie.org/research-initiatives/project-atlas/> (дата обращения: 03.03.2026).
11. Günay A. Global Market Trends in Open and Distance Higher Education // Journal of University Research. 2025. Volume 8, Issue 4. P. 585–593.

12. Kirloskar P., Inamdar N. Shifting international student mobility directions and factors influencing students' higher education destination choices // *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*. 2021. №2 (3). P. 160–178. DOI: <https://dx.doi.org/10.52547/johepal.2.3.160>
13. Altbach P., De Wit H. Are we facing a fundamental challenge to higher education internationalization? // *International Higher Education*. 2018. № 93. P. 2–4.
14. Мировой рейтинг университетов за 2026 год. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latest/world-ranking> (дата обращения: 03.03.2026).
15. Waters D., Brooks R. *Student migration and contemporary educational mobility*. Palgrave Macmillan Cham, 2021. 264 p.
16. Kaplan A., Haenlein M. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster // *Business Horizons*. May 2016. № 59 (4). DOI: 10.1016/j.bushor.2016.03.008
17. План действий в Европы области цифрового образования в период с 2021–2027 год в ответ на COVID-19. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/plan> (дата обращения: 03.03.2026).
18. Сайт проекта «EMBED+». URL: <https://embedplus.eu> (дата обращения: 03.03.2026)
19. Palvia S. and other. Online Education: Worldwide Status, Challenges, Trends, and Implications // *Journal of Global Information Technology Management*. 2018. № 21:4 P. 233–241. DOI: 10.1080/1097198X.2018.1542262
20. Li Y. Managing Continuing Education in the Digital Age: A Case Study of Online Programs in China // *The Development of Humanities and Social Sciences*. 2025. №1 (4). P. 93–109. DOI: <https://doi.org/10.71204/gv0jjc72>
21. Рекомендации Министерства образования [КНР] по реализации реформы непрерывного образования для повышения академической квалификации в государственных высших учебных заведениях в новую эпоху. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/moe_743/202208/t20220816_653132.html (дата обращения: 03.03.2026).
22. Abola P. Predictors of student disengagement in fully online higher education programs // *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*. 2026. P. 27–45. DOI: <https://doi.org/10.20319/ictel.2026.2745>
23. Кондрашов А. О., Грунт Е. В. Мнение потребителей онлайн-курсов крупных образовательных платформ // *Теория и практика общественного развития*. 2025. № 12. С. 24–29. DOI: <https://doi.org/10.24158/tipor.2025.12.2>

REFERENCES

1. Merton R. Science and technology in a democratic order. *Journal of Legal and Political Sociology*, 1942, Vol. 1, pp. 115–126.
2. Croix D., Docquier F., Fabre A., Stelter R. The Academic Market and the Rise of Universities in Medieval and Early Modern Europe (1000–1800). *Journal of the European Economic Association*, November 2023, no. 22 (5). DOI:10.1093/jeea/jvad061
3. Rashdall Hastings. *The universities of Europe in the Middle Ages*. Oxford: Clarendon Press, 1895, 533 p.
4. Voskoboynikov O. Friedrich II and his intellectual world. Moscow, AST, 2025. 464 p. (In Russ.).
5. Andreev A. *University in the Russian Empire of the 18th – first half of the 19th century*. Ed. by A. Yu. Andreev and S. I. Posokhov. Moscow: ROSSPEN, 2012, 671 p. (In Russ.).
6. Hoa D. Tran, Phuong Bui L. A. Higher Education and Student Short-Term Mobility in ASEAN Countries: Current Trends and Priorities – A Case of Passage to ASEAN. *EAI Endorsed Transactions on Tourism, Technology and Intelligence*, July 2025, no. 2 (2). DOI:10.4108/eettti.8844
7. *One Belt, One Road Project Website*. URL: <https://rus.yidaiyilu.gov.cn/> (accessed 03.03.2026).
8. *Council of Europe. 2001. Code of Good Practice in Transnational Education Provision*. URL: <https://rm.coe.int/090000168097c674> (accessed 03.03.2026).
9. UNESCO Institute for Statistics. URL: <https://www.uis.unesco.org/en> (Accessed: 03.03.2026)
10. *Project Atlas. Transnational Student Mobility Data for 2024*. URL: <https://www.iie.org/research-initiatives/project-atlas/> (accessed 03.03.2026).
11. Günay A. Global Market Trends in Open and Distance Higher Education. *Journal of University Research*, 2025, volume 8, Issue 4, pp. 585–593.
12. Kirloskar P., Inamdar N. Shifting international student mobility directions and factors influencing students' higher education destination choices. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*, 2021, no. 2 (3), pp. 160–178. DOI: <https://dx.doi.org/10.52547/johepal.2.3.160>
13. Altbach P., De Wit H. Are we facing a fundamental challenge to higher education internationalization? *International Higher Education*, 2018, no. 93, pp. 2–4.
14. *World University Rankings 2026*. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/latest/world-ranking> (accessed 03.03.2026).
15. Waters D., Brooks R. *Student migration and contemporary educational mobility*. Palgrave Macmillan Cham, 2021, 264 pp.
16. Kaplan A., Haenlein M. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, May 2016, no. 59 (4). DOI: 10.1016/j.bushor.2016.03.008

17. *European Digital Education Action Plan 2021–2027 in Response to COVID-19*. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/plan> (accessed 03.03.2026).
18. *EMBED+ Project Website*. URL: <https://embedplus.eu> (accessed 03.03.2026).
19. Palvia S. and other. Online Education: Worldwide Status, Challenges, Trends, and Implications. *Journal of Global Information Technology Management*, 2018, no. 21:4, pp. 233–241. DOI: 10.1080/1097198X.2018.1542262
20. Li Y. Managing Continuing Education in the Digital Age: A Case Study of Online Programs in China. *The Development of Humanities and Social Sciences*, 2025, no. 1 (4), pp. 93–109. DOI: <https://doi.org/10.71204/gv0jjc72>
21. Recommendations of the Ministry of Education [China] on the Implementation of the Continuous Education Reform for Improving Academic Qualifications in Public Higher Education Institutions in the New Era. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/moe_743/202208/t20220816_653132.html (accessed 03.03.2026).
22. Abola P. Predictors of student disengagement in fully online higher education programs. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 2026, pp. 27–45. DOI: <https://doi.org/10.20319/ictel.2026.2745>
23. Kondrashov A. O., Grunt E. V. Opinion of consumers of online courses of large educational platforms. *Theory and practice of social development*, 2025, no. 12, pp. 24–29. DOI: <https://doi.org/10.24158/tipor.2025.12.2>. (In Russ.)

Информация об авторах

Рушенко Михаил Валерьевич – аспирант, Новосибирский государственный университет экономики и управления (Российская Федерация, 630099, г. Новосибирск, ул. Каменская, 56, e-mail: rushenko.michael@yandex.ru). ORCID: 0009-0000-0509-0103

Печерина Екатерина Андреевна – аспирант, Новосибирский государственный университет экономики и управления (Российская Федерация, 630099, г. Новосибирск, ул. Каменская, 56, e-mail: pecerinakata4@gmail.com). ORCID: 0009-0002-8615-7094

Статья поступила в редакцию 12.03.2026

После доработки 27.04.2026

Принята к публикации 30.04.2026

Information about the authors

Mikhail V. Rushenko – postgraduate student, Novosibirsk State University of Economics and Management (56 Kamenskaya Str., Novosibirsk, 630099, Russian Federation, e-mail: rushenko.michael@yandex.ru). ORCID: 0009-0000-0509-0103

Ekaterina P. Andreevna – postgraduate student, Novosibirsk State University of Economics and Management (56 Kamenskaya Str., Novosibirsk, 630099, Russian Federation, e-mail: pecerinakata4@gmail.com). ORCID: 0009-0002-8615-7094

The paper was submitted 12.03.2026

Received after reworking 27.04.2026

Accepted for publication 30.04.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-8
УДК 101.1:316.3

Оригинальная научная статья

Сакральное и профанное в образовании: стратегии выживания педагогического этоса в эпоху ИИ

М. П. Романов

Красноярский государственный аграрный университет
Красноярск, Российская Федерация
e-mail: oglobon@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Статья с позиции социальной философии анализирует антропологические основания традиционной модели образования, вызванные внедрением в современное образовательное пространство искусственного интеллекта. Исходя из классической дихотомии «сакрального» и «профанного» (Э. Дюркгейм, М. Элиаде), образование рассматривается как ритуал инициации, где преподаватель-медиатор ведет студента от фрагментарного знания к системному. *Постановка задачи.* Ключом к выявлению глубинных причин кризиса в образовании стал анализ современного состояния педагогического этоса, обусловленного десакрализацией знания и авторитета преподавателя в цифровую эпоху, а также разработка конкретных стратегий восстановления сакрального статуса образования. *Методика и методология исследования.* Методология концептуального анализа, дополненная теориями симулякров (Ж. Бодрийяр) и инструментального разума (Ю. Хабермас), позволяет выявить суть кризиса: ИИ, монополизируя доступ к информации и симулируя образовательные ритуалы (написание работ), десакрализует знание и профанирует роль педагога до контролера формальных процедур. *Результаты.* В результате исследования предлагается три стратегии обновления педагогического этоса: 1) трансформация роли преподавателя в «мастера дискурса», фокусирующегося на смыслосозидании через диалог (М. Бахтин, Х.-Г. Гадамер) и проблемное обучение; 2) ресакрализация познания через акцент на личном интеллектуальном усилии и проектной деятельности в русле конструктивизма (Ж. Пиаже, Л. Выготский); 3) десакрализация ИИ как инструмента для развития критического мышления (Б. Латур, М. Хайдеггер). *Выводы.* Делается вывод, что вызов ИИ создает исторический шанс вернуть образованию его изначальный смысл как пути личностного преобразования через диалог и интеллектуальное усиление в новой цифровой экосистеме.

Ключевые слова: образование, искусственный интеллект, сакральное, профанное, педагогический этос, кризис, диалог, симулякр, инициация

Для цитирования: Романов М. П. Сакральное и профанное в образовании: стратегии выживания педагогического этоса в эпоху ИИ // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №2. С. 241–248. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-8>

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-8

Full Article

The sacred and the profane in education: strategies for the survival of pedagogical ethos in the AI era

Romanov, M. P.

Krasnoyarsk State Agrarian University
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: oglobon@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The article, from the perspective of social philosophy, analyzes the anthropological foundations of the traditional education model, challenged by the introduction of artificial intelligence into the modern educational space. Based on the classical dichotomy of the «sacred» and the «profane» (É. Durkheim, M. Eliade), education is

considered as a ritual of initiation, where the teacher-mediator guides the student from fragmentary knowledge to systemic understanding. *Purpose setting.* The key to identifying the deep-seated causes of the crisis in education was the analysis of the current state of the pedagogical ethos, conditioned by the desacralization of knowledge and the authority of the teacher in the digital age, as well as the development of specific strategies for restoring the sacred status of education. *Methodology and methods of the study.* Conceptual analysis, supplemented by theories of simulacra (J. Baudrillard) and instrumental reason (J. Habermas), allows us to reveal the essence of the crisis: AI, by monopolizing access to information and simulating educational rituals (e.g., writing papers), desacralizes knowledge and profanes the role of the teacher to that of a controller of formal procedures. *Results.* As a result of the research, three strategies for renewing the pedagogical ethos are proposed: 1) transformation of the teacher's role into that of a «discourse master,» focusing on meaning-making through dialogue (M. Bakhtin, H.-G. Gadamer) and problem-based learning; 2) re-sacralization of cognition by emphasizing personal intellectual effort and project-based activity within the framework of constructivism (J. Piaget, L. Vygotsky); 3) de-sacralization of AI, treating it as a tool for developing critical thinking (B. Latour, M. Heidegger). *Conclusion.* The challenge posed by AI creates a historic opportunity to return education to its original meaning as a path of personal transformation through dialogue and intellectual effort within a new digital ecosystem.

Keywords: education, artificial intelligence, sacred, profane, pedagogical ethos, crisis, dialogue, simulacrum, initiation

Citation: Romanov, M. P. [The sacred and the profane in education: strategies for the survival of pedagogical ethos in the AI era]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2, pp. 241–248. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-8>

Введение. Исходя из социально-антропологической перспективы, которая уходит корнями в классические труды Эмиля Дюргейма [1, с. 85] и Мирчи Элиаде [2, с. 22], мы можем рассмотреть процесс образования не просто как определенный способ передачи информации, но как многосторонний акт, имеющий под собой глубинное антропологическое основание. Этот процесс мы попытаемся описать как переход от состояния «профанного», то есть обыденного знания, которое обычно носит характер фрагментарный и основано на мнении и повседневно-бытовом опыте, к состоянию приобщения к знанию, системному и достоверному. В контексте антропологического подхода допустимо его обозначить как «условно-сакральное». Можно ли говорить в современном секулярном мире науки о сакральности знания? Мы думаем, что, да – ведь сакральность, в первую очередь, обозначает свойство объекта, обладание которым имеет исключительную значимость и непреходящую ценность: секулярное состояние общества модерна не отменяет универсального антропологического антагонизма «сакрального» и «профанного», тем более в области приобщения человека к «истинному знанию». Ключевая роль в данном переходе-инициации отведена фигуре преподавателя, выступающего с функциональной задачей «жреца-медиатора», формирующего этос ученика через приобщение к добродетели (арете) [3, с. 78].

Исходным состоянием студента является погруженность в профанный поток повседневности, в котором знание присутствует, но представлено ситуативно и не систематизировано, а его усвоение часто происходит без строгой критичной оценки. Следовательно, задачей образования является изъятие студента из профанной не-

прерывности и создание культурного пространства для иного – упорядоченного и наделенного высокими смыслами способа систематического мышления. Для реализации данной программы необходим преподаватель, чье лицо будет наделено традиционным авторитетом, что позволит ему стать проводником в процессе перехода. Его миссия заключается не просто в информировании, а в посвящении – через осуществление символического и интеллектуального перехода с привлечением образовательных технологий (в антропологической терминологии – ритуалов).

Таким образом, лекция может представляться нам как ритуал откровения, в процессе которого преподаватель-жрец впервые являет студенту-неофиту стройную систему знания, сакрализируя его через разрыв ткани обыденных представлений. Семинарское занятие выступает как ритуал совместного приобщения, в котором через диалог и обсуждение осуществляется не просто закрепление полученной информации, но глубокое усвоение «сакральных» истин научного дискурса. Ключевым ритуалом инициации является экзамен как кульминация пути приобщения и усвоения знания. Испытание, сопряженное с интеллектуальным напряжением и преодолением, призвано подтвердить готовность студента быть допущенным в сообщество «посвященных». Успешное преодоление инициации создает сакральную связь между бывшим неофитом и знанием, которое после этого воспринимается не просто как внешняя информация, но как внутренне пережитая и добытая трудом истина.

Постановка задачи. Однако в современную эпоху представленная нами классическая модель получения знания сталкивается с системным кри-

зисом. Проблема заключается в интегрировании цифровой среды в систему образования, в частности искусственный интеллект, алгоритмы которого симулируют деятельность просветителя, чем радикально подрывают сакральный статус знания и монополию преподавателя на его трансляцию. Подобный кризис символического капитала можно встретить, например, в размышлениях Бурдье, который писал о том, что статус «истинного» знания и авторитет его носителя являются результатом символической борьбы за право фиксировать смысл [4, с. 34–35]. Сегодня мы наблюдаем, как знание становится бессистемно общедоступным и мгновенным – десакрализованным товаром, а ритуалы (технологии) его получения – симулируемыми; инструмент служит не развитию, но сам пытается стать новым знанием [5, с. 7].

Таким образом, преподаватель, чья роль веками заключалась в проведении студентов через сакральный переход, постепенно теряет статус мудреца-жреца, приобретая новую роль контролера симулякров [6, с. 10], тем самым утрачивая исконный авторитет медиатора, в результате чего происходит вытеснение коммуникативного действия инструментальным [7, с. 20]. Это ставит под вопрос непосредственную возможность традиционных форм «посвящения» и требует переосмысления оснований педагогической ответственности в новых условиях. Основная задача статьи заключается в выявлении глубинных причин кризиса педагогического этоса в эпоху ИИ и разработке конкретных социально-философских и педагогических стратегий, которые позволят не только выжить, но и восстановить сакральный статус образования и фигуры учителя в новой цифровой реальности.

Методика и методология исследования. В работе используется метод концептуального анализа и социально-философской интерпретации универсальных антропологических механизмов, «запускающих» и создающих пространство современного образовательного процесса. Исходная теоретическая рамка строится на классической дихотомии сакрального и профанного (Э. Дюркгейм, М. Элиаде) и понятии «этос» (Аристотель), применяемых для рассмотрения образовательного процесса как инициации. Кризисные явления анализируются через призму теории симулякров (Ж. Бодрийяр), инструментального разума (Ю. Хабермас, Б. Латур, М. Хайдеггер) и утраты символического капитала (П. Бурдье). Для построения стратегий выхода из кризиса привлекаются концепции диалога и герменевтики (М. М. Бахтин, Х.-Г. Гадамер), а также конструктивистский и деятельностный подходы (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже) для обоснования личностного характера знания. В конечном итоге синтез этих

подходов позволяет предложить целостный ответ на антропологический вызов, который ИИ бросает традиционному образованию.

Результаты. Основанием этого кризиса является взлом монополии профессорско-преподавательского состава на доступ к структурированной информации. Если раньше требовался длительный процесс посвящения – поиск источников, их критическое осмысление, построение аргументации систематизации – теперь достаточно краткого запроса, что Нил Постман описывал в терминах капитуляции культуры перед технологией [8, с. 107]. Знание, бывшее сакральным объектом, полученным в процессе интеллектуального напряженного труда, становится профанированным через общедоступность и дешевизну, низводится до своего рода интеллектуального «fastfood (a)», выдаваемого по клику компьютерной мышки, что в свою очередь создает у студента иллюзию компетентности и легкого овладения предметом, размывая понимание того, что подлинное знание является результатом усилия воли и интеллекта, преодолением себя и личной трансформации.

Наибольший урон приходится на ключевые образовательные технологии (ритуалы). Написание самостоятельных научных работ, курсовых и эссе – это не просто выполнение рутинного задания, а своего рода малый ритуал инициации, в ходе которого студент путем личного труда воспроизводит путь познания, внутренне присваивая методологию и логику постигаемой дисциплины. ИИ служит выхолащиванию процессуальной сути, генерируя текст «под ключ» и превращая глубокий и медитативный ритуал в пустую формальность, в симулякр. По факту студент, формально проходя процедуру, использует ИИ для обмана, что приводит к избеганию и профанации инициатического испытания. Создается видимость приобщения к знанию без переживания самого акта приобщения, что ведет к созданию «пустого знака» – наличию текста, но отсутствию личного приобщения через выстраданное понимание.

Такой подход к образовательному процессу приводит к фундаментальному сдвигу в восприятии студентом фигуры преподавателя. Если до появления технологии ИИ авторитет учителя зиждился на его непоколебимой роли единственного легитимного проводника в мир сакрализованного знания, то теперь появилась фигура технологического конкурента. Студент, получая от алгоритма мгновенные, выверенные стилистически и внешне убедительные ответы, начинает воспринимать традиционного, живого носителя знания не как уникального проводника, а как одного из многих, причем менее эффективного, источника информации. В такой ситуации диалог с преподавателем начинает восприниматься как медлен-

ный, утомительный, требующий усилий, чем проигрывает в конкуренции с мгновенным монологом машины.

В результате чего происходит стремительная трансформация роли преподавателя из сакральной в профанную. Из инициатора, приобщающего к знанию, он вынужденно превращается в «наблюдателя за симулякрами», чья основная функция начинает сводиться к верификации данных часто сомнительного качества, проверки их на плагиат и контролю за соблюдением формальных процедур. Духовно-интеллектуальная миссия, вверенная преподавательскому составу учебного заведения, подменяется административно-технической рутинной. Происходит десакрализация самого архетипа Учителя, что ставит под вопрос не только его авторитет, но и саму возможность существования образования как области, в которой происходит акт антропологического перехода от незнания к знанию, от профанного (обыденного) к сакральному (институализированному).

Этот конфликт между живым, диалогическим познанием, воплощенным в преподавателе, и механическим, монологическим продуцированием информации, воплощенном в ИИ, составляет основную проблему современной образовательной реальности.

I. Преподаватель как Мастер смысла

В таких условиях, когда искусственный интеллект взял на себя функции мгновенной трансляции информации, единственным путем возвращения сакрального статуса преподавателя видится в кардинальной пересборке сути его деятельности. Поскольку ИИ действует в профанной плоскости данных и фактов, то эксклюзивной сферой преподавательской работы должно стать смысло-созидание. Таким образом, новая сакральная роль преподавателя будет заключаться не в том, чтобы просто знать ответы (такой функцией обладает и алгоритм), а в том, чтобы пробуждать мысль, направляя студента в процессе самостоятельных открытий и интерпретации знаний.

В поставленной задаче видится необходимым обращение к сократической майевтике, описанной Платоном [9, с. 28], и к более современной герменевтической практике диалога, развитой Гадамером [10, с. 429]. В современных условиях преподаватель обретает новый облик, становясь не ходячей энциклопедией, а наставником – «мастером дискурса», следуя терминологии Бахтина, – осуществляющим взаимодействие сознаний [11, с. 17–18], чей авторитет определяется способностью выстраивать логические ценностные связи, которые недоступны компьютерной программе. В свою очередь, это предполагает разработку конкретных стратегий, среди которых наиболее очевидными являются следующие.

Во-первых, необходимо сместить акцент с результата на процесс мышления. Ценность – не в выводе, а в ходе мысли, оригинальности аргументации и умении держать интеллектуальное напряжение. В этом сегодня состоит новая сакральность педагога.

Во-вторых, ключевой инструмент – не лекция, а искусство задавать «правильные вопросы», вызывая майевтику. Такой проблемный вопрос, не имеющий готового ответа в ИИ, запускает подлинное мышление, разрывая профанный поток информации. Можно сказать, что это – акт «иерофании», открывающий врата к личному знанию.

Практическим воплощением такого подхода становится направление к отказу от репродуктивных форм контроля в пользу диалогических и проектных образовательных методик, актуализируя критику «банковской» системы образования [12, с. 46]. Форматы сократических семинаров, дискуссии, разбор сложных кейсов актуализируются в новом образовательном пространстве. В центре подобных занятий находится фигура преподавателя, который моделирует обсуждение, помогает выявить скрытые предпосылки, сталкивает разные точки зрения и следит за логической адекватностью рассуждений.

Такой образовательный процесс позволяет студенту быть не пассивным реципиентом, а активным со-творцом знания, а преподавателю – не просто источником информации, а катализатором смыслообразования. Таким образом, процесс возвращения авторитета происходит не через попытки вернуть себе монополию на информацию, а через апелляцию к тому, что остается исключительной прерогативой человека: к способности наделять информацию смыслом в живом, диалогическом взаимодействии. Авторитет, который был основан на контроле, должен смениться авторитетом, основанным на интеллектуальном лидерстве и мастерстве ведения диалога, что составляет, по нашему мнению, основу новой сакральности педагога в цифровую эпоху.

II. Знание как личное преодоление

Первый путь возвращения сакрального статуса знанию мы описали через трансформацию роли преподавателя. На второй стадии должно произойти переосмысление непосредственного процесса познания студентом. В контексте психолого-педагогического подхода можно использовать конструктивизм Жана Пиаже [13, с. 40] и теорию интериоризации Льва Выготского [14, с. 11]. В заданной ситуации основной задачей становится возвращение образованию его инициатического характера, в котором знание заново обретает ценность не благодаря своей доступности, а вопреки ей – через личное усилие, интеллектуальную борьбу и волевое преодоление. Профанное, «де-

шее» знание, полученное от ИИ, без всякого приложения усилия и затраты времени, не имеет личного присвоения и остается внешним информационным шумом.

Тогда как знание, добытое в ходе напряженной работы, проходит процесс усвоения – интериоризации; внешняя информация становится неотъемлемой частью интеллектуального и ценностного внутреннего мира человека, тем самым обретая сакральный (возвышенный) статус. Такое знание Майкл Полани назвал бы «личным» (*tacit*), не поддающимся формальной передаче [15, с. 64], а для Мишеля Фуко подобный труд был бы «техникой себя» [16, с. 28], практикой самоформирования субъекта [17, с. 50–51].

В такой парадигме от преподавателя требуется умение целенаправленно создавать педагогические ситуации, в которых интеллектуальный труд является неизбежной задачей, а основным качеством этого труда должно быть осмысление. Таким образом рождается и контролируется учебный опыт, который невозможно симулировать или сгенерировать через обращение к нейросети, поскольку его суть заключается не в том, чтобы искать готовый ответ, а в том, чтобы активно проживать процесс его выработки.

На практике этот подход мы можем предложить в проведении учебной работы в трех направлениях.

Первое: развернутая проектная деятельность – создание реального, верифицируемого продукта, подразумевающее долгий путь преодоления препятствий и ответственность за результат. Это современный ритуал научной инициации, обогащающий студента опытом практического применения знаний и личного преодоления.

Второе: проблемное обучение строится на неструктурированных «кейсах» без однозначного решения. Роль преподавателя – создавать интеллектуальные вызовы, требуя от студентов не извлечения информации, а самостоятельной выработки методологии анализа и проверки гипотез. Это формирует установку, что путь к знанию ценнее знания-факта.

Третье: публичная защита идей перед аудиторией – это ритуал подтверждения статуса, унаследованный от академических диспутов. Необходимость лично отстаивать свою позицию и отвечать на критику приводит к глубокому усвоению знаний, которые становятся личным достижением. Данный опыт связывает воедино знание, труд, ценность и идентичность.

Следовательно, акцентируя ценность знания, полученного и усвоенного через собственный интеллектуальный труд, образовательная система может противостоять профанирующему влиянию искусственного интеллекта, предлагая студентам

не просто информацию, а экзистенциальный опыт интеллектуального становления. В таком образом построенном процессе функция преподавателя акцентируется не на контроле, а на проектировании трансформационного опыта, благодаря чему происходит возвращение образованию его изначального, сакрального смысла – быть путем личностного преобразования.

III. Десакрализация ИИ

Завершающим, но фундаментальным шагом в процессе преодоления кризиса в сфере образования является целенаправленная десакрализация искусственного интеллекта, что требует, вслед за Мартином Хайдеггером, процедуры метафизического вопрошания о сущности техники, а не только ее простого использования [18, с. 223]. Две предыдущие стратегии были направлены на усиление сакральной составляющей человеческого элемента в образовании, представленное ниже направление работы необходимо для низведения ИИ с пьедестала «оракула» в профанную область важных, но вспомогательных вещей (инструментов). Мысль, которую необходимо донести до студента, заключается в том, что ИИ – это не конкурент образовательной среды, а сложный технологический артефакт. Акторно-сетевая теория Бруно Латура позволяет рассматривать его как нечеловеческого актора внутри образовательной сети, который теперь является неотъемлемой частью интеллектуального повседневного ландшафта, и эффективная работа с ним требует не веры, а критического осмысления [19, с. 72].

В такой модели роль преподавателя по отношению к алгоритмам нейросетей заключается в их демифологизации, системной работе по «расколдовыванию» алгоритма в глазах студентов. Представленный подход ни в коем случае не должен быть началом технофобии, а напротив, необходим для того, чтобы заложить основы для формирования цифровой грамотности и трезвого, прагматичного, отношения к технологиям. Так мы сможем разрешить главный конфликт в современном образовании, демонстрируя, что авторитет живого и искусственного интеллектов не противопоставлены, а дополняют друг друга при правильном распределении ролей.

Для практической реализации данного подхода можно предложить несколько стратегий или сценариев работы.

Во-первых, проведение «аутопсии» текстов ИИ: коллективный разбор, где студенты-детективы выявляют типичные недостатки – логические нестыковки, поверхностность, «галлюцинации». Практика демонстрирует смысловую пустоту, которую Гарри Франкфурт назвал «брехнёй» (*bullshit*) и которая за убедительной формой воспринимает здоровый скепсис [20, с. 61].

Во-вторых, «цифровая гигиена» как курс учит обязательной проверке контента ИИ по авторитетным источникам. Это формирует установку: ИИ – не источник знания, а помощник для генерации идей или черновик, всегда требующий верификации человеком.

В-третьих, ИИ – инструмент тренировки – оспаривание его аргументов, поиск слабых мест и контраргументов развивает критическое мышление. Метод позволяет изучить типичные паттерны ошибок и цифровых предубеждений, заложенных в алгоритмах.

Такая системная десакрализация приводит к наиважнейшему мировоззренческому сдвигу: ИИ перестает восприниматься как сила, с которой нельзя соперничать, но обретает черты мощного, но ограниченного инструмента. Сила ИИ – в его умении обрабатывать огромные массивы данных, а его слабость – в отсутствии подлинного понимания, интенциональности и ответственности. Предложенный подход позволяет нам выстроить новую образовательную экосистему, в которой нейросеть работает с информацией, а преподаватель и студент – со смыслами, и это сотрудничество строится не на слепой вере, а на ясном пони-

мании возможностей и границ представленных инструментов.

Выводы. Подводя итоги, мы можем заключить, что вызов, созданный внедрением искусственного интеллекта в традиционное образовательное пространство, носит не столько технологический, сколько антропологический и метафизический характер. Кризис, выражение которого мы определили в терминах десакрализации (обесценивания) знания и фигуры преподавателя, представляет собой не угрозу исчезновения этоса Учителя, а наоборот – исторический шанс для возвращения образованию его изначального, сакрального смысла: не просто повышению статуса информации и социальных ролей, но обновлению самого принципа диалогического человеческого общения, что касается всех сфер знания [21, с. 590–591]. В предложенных стратегиях мы увидели образ «преподавателя будущего», который действует через со-зидание смыслов, возвращение инициатического характера знанию, десакрализацию (расколдовыванию) ИИ как инструмента. В конечном счете преодоление этого кризиса, как утверждает Марта Нуссбаум, служит цели развития сугубо человеческих способностей к критическому мышлению и диалогу [22, с. 30].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дюркгейм Э. Элементарные формы религиозной жизни: тотемическая система в Австралии / пер. с фр. А. Апполонова и Т. Котельниковой; под науч. ред. А. Апполонова. М.: Издательский дом «Дело» РАН-ХиГС, 2018. 736 с.
2. Элиаде М. Священное и мирское / пер. с фр., предисл. и коммент. Н.К. Гарбовского. М.: Изд-во МГУ, 1994. 144 с.
3. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4 / пер. с древнегреч.; общ. ред. А. И. Доватура. М.: Мысль, 1983. 830 с.
4. Bourdieu P. Le senspratique. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980. 475 p.
5. McLuhan M. Understanding Media: The Extensions of Man / introduction by Lewis H. Lapham. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1994. XXI, 365 p.
6. Baudrillard J. Simulacres et simulation. Paris: Éditions Galilée, 1981. 235 p.
7. Хабермас Ю. Теория коммуникативной деятельности / пер. с нем. А.К. Судакова. М.: Весь мир, 2022. 880 с.
8. Postman N. Technopoly: The Surrender of Culture to Technology. New York: Alfred A. Knopf, 1992. XI, 222 p.
9. Платон. Теэтет / пер. с греч., примеч. В. Сережникова; под ред. В. Валбека. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1936. 193 с.
10. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
11. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: ImWerden-Verlag, 2002. 167 с. URL: https://imwerden.de/pdf/bachtin_poetika_dostoevsky.pdf (дата обращения: 24.12.2025).
12. Фрейре П. Педагогика угнетенных / пер. с порт. М.И. Мальцевой-Самойлович, И. Пивень. М.: КоЛибри, 2018. 288 с.
13. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. 192 с.
14. Выготский Л.С. Мышление и речь / под ред. и со вступ. ст. В. Колбановского. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 323 с.
15. Polanyi M. Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy. London: Routledge, 1958 (corrected edition 1962). 493 p.
16. Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году / пер. с фр. А.Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. 677 с.
17. Круглова И.Н. «Забота о себе»: социогенетические аспекты генеалогии субъективности // «Забота о себе» как образовательная практика современного классического университета: сб. ст. и материалов международной научной конференции (24–25 ноября 2017 г.) / отв. ред. Г.И. Петрова. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2018. С. 50–59.

18. Хайдеггер М. Вопрос о технике / пер. с нем. В. В. Библихина // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 221–237.
19. Latour B. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press, 2005. 301 p.
20. Франкфурт Г. Г. К вопросу о брехне: логико-философское исследование / пер. с англ. М. Осина; под ред. Г. Павловского, И. Чечен. М.: Европа, 2008. 120 с.
21. Романов М. П. Специфика теологического образования в системе современного научного знания // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, №3. С. 586–592.
22. Нуссбаум М. Не ради прибыли. Зачем демократии нужны гуманитарные науки / пер. с англ. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 192 с.

REFERENCES

1. Durkheim E. *Elementary Forms of Religious Life: The Totemic System in Australia*. Transl. from French by A. Appolonov and T. Kotelnikova; scientific ed. by A. Appolonov. Moscow, Delo Publishing House, RANEPa Publ., 2018, 736 p. (In Russ.)
2. Eliade M. *The Sacred and the Profane*. Transl. from French, foreword and comments by N. K. Garbovsky. Moscow, Moscow State University Press, 1994, 144 p. (In Russ.)
3. Aristotle. *Works: In 4 vols. Vol. 4*. Transl. from Ancient Greek; Gen. ed. by A. I. Dovatur. Moscow, Mysl' Publ., 1983, 830 p. (In Russ.)
4. Bourdieu P. *The practical sense*. Paris, Les Éditions de Minuit Publ., 1980, 475 p.
5. McLuhan M. *Understanding Media: The Extensions of Man*. Introduction by Lewis H. Lapham. Cambridge, Mass., MIT Press Publ., 1994, XXI, 365 p.
6. Baudrillard J. *Simulacres et simulation*. Paris, Éditions Galilée, 1981, 235 p.
7. Habermas J. *The Theory of Communicative Action*. Transl. from German by A. K. Sudakov. Moscow, Ves' Mir Publ., 2022, 880 p. (In Russ.)
8. Postman N. *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. New York, Alfred A. Knopf, 1992, XI, 222 p.
9. Plato. *Theaetetus*. Transl. from Greek, notes by V. Serezhnikov; ed. by V. Val'bek. Moscow: Gosudarstvennoe sotsial'no-ekonomicheskoe izdatel'stvo Publ., 1936, 193 p. (In Russ.)
10. Gadamer H.-G. *Truth and Method: Foundations of Philosophical Hermeneutics*. Transl. from German; gen. ed. and introd. by B. N. Bessonov. Moscow, Progress Publ., 1988, 704 p. (In Russ.)
11. Bakhtin M. M. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Moscow, ImWerden-Verlag Publ., 2002, 167 p. URL: https://imwerden.de/pdf/bachtin_poetika_dostoevsky.pdf (accessed 12.24.2025). (In Russ.)
12. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed*. Transl. from Portuguese by M. I. Mal'tseva-Samojlovich, I. Piven'. Moscow, KoLibri Publ., 2018, 288 p. (In Russ.)
13. Piaget Jean. *Psychology of Intelligence*. Saint Petersburg, Piter Publ., 2004, 192 p. (In Russ.)
14. Vygotsky L. S. *Thinking and Speech*. Edited and with an introductory article by V. Kolbanovsky. Moscow, Gosudarstvennoe sotsial'no-ekonomicheskoe izdatel'stvo Publ., 1934, 323 p. (In Russ.)
15. Polanyi M. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. London, Routledge Publ., 1958 (corrected edition 1962), 493 p.
16. Foucault M. *Hermeneutics of the Subject: A Course of Lectures Delivered at the Collège de France in the 1981–1982 Academic Year*. Transl. from French by A. G. Pogonyajlo. Saint Petersburg, Nauka Publ., 2007, 677 p. (In Russ.)
17. Kruglova I. N. «Samozabota (Care of the Self)»: sociogenetic aspects of the genealogy of subjectivity. «Care of the Self» as an educational practice of the modern classical university: collection of articles and materials of the international scientific conference (November 24–25, 2017). Executive editor G. I. Petrova. Tomsk, Publishing House of Tomsk University, 2018, pp. 50–59. (In Russ.)
18. Heidegger M. The Question Concerning Technology. Transl. from German by V. V. Bibikhin. *Heidegger M. Time and Being: Articles and Speeches*. Moscow, Respublika Publ., 1993, pp. 221–237. (In Russ.)
19. Latour B. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press, 2005, 301 p.
20. Frankfurt H. G. On Bullshit: A Logical-Philosophical Study. Transl. from English by M. Osion; ed. by G. Pavlovsky, I. Chechen. Moscow, Evropa Publ., 2008, 120 p. (In Russ.)
21. Romanov, M. P. The specifics of theological education in the system of modern scientific knowledge. *Professional education in the modern world*, 2025, no. 15 (3), pp. 586–592. (In Russ.)
22. Nussbaum M. Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities. Transl. from English. Moscow, Higher School of Economics Publishing House, 2014, 192 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Романов Марат Павлович – магистр, направление «История», ассистент, Красноярский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 660049, г. Красноярск, пр. Мира, 90, e-mail: oglobon@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 09.02.2026

После доработки 22.04.2026

Принята к публикации 24.04.2026

Information about the author

Marat P. Romanov – master, specialization in History, Assistant, Krasnoyarsk State Agrarian University (90 Mira Ave., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation, e-mail: oglobon@mail.ru).

The paper was submitted 09.02.2026

Received after reworking 22.04.2026

Accepted for publication 24.04.2026

II ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-9
УДК 378

Оригинальная научная статья

Профессионально-ориентированные задачи для развития навыков XXI века у студентов направления подготовки «Гостиничное дело»

В. Н. Карташова

*Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина
Елец, Российская Федерация
e-mail: cartashova.vale@yandex.ru*

В. Н. Мезинов

*Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина
Елец, Российская Федерация
e-mail: vmezinov127@yandex.ru*

Аннотация. *Введение.* Специалисты в области гостиничного сервиса являются особенно востребованными на современном рынке труда. В быстрорастущей индустрии гостеприимства, где конкуренция высока, а запросы клиентов постоянно растут, от сотрудников требуются не только профессиональные знания, но и развитые личные качества. Успех в этой сфере зависит от умения сотрудников эффективно общаться, проявлять сочувствие, быть креативными и управлять своими эмоциями, то есть так называемых «мягких навыков» (soft skills) – навыков XXI в. Актуальность исследования обусловлена ключевой ролью задачного подхода в формировании компетенций XXI в. у студентов бакалавриата, специализирующихся в сфере гостиничного сервиса. *Постановка задачи.* Цель исследования – разработать и описать профессионально-ориентированные задачи, способствующие формированию и развитию «мягких навыков» у будущих бакалавров гостиничного сервиса в процессе обучения иностранному языку. *Методика и методология исследования.* В качестве основного метода эмпирического исследования использовался опрос работодателей на предмет значимости критериев при приеме на работу нового сотрудника гостиничного сервиса. *Результаты.* Исследование позволило выявить, что профессионально-ориентированные задачи, моделирующие реальные ситуации профессиональной деятельности в гостиничном сервисе, требуют комплексного применения знаний, умений; способствуют формированию у обучающихся личных качеств и мягких навыков: умения критически оценивать информацию, генерировать нестандартные решения, четко излагать свои мысли, продуктивно сотрудничать, уверенно пользоваться цифровыми инструментами и быстро приспосабливаться к новым задачам. *Выводы.* Внедрение в учебный процесс профессионально-ориентированных задач обеспечивает формирование и развитие у будущих бакалавров гостиничного сервиса именно тех навыков XXI в., которые востребованы современной практикой и определяют успешность профессиональной карьеры специалиста индустрии гостеприимства.

Ключевые слова: гостиничный сервис, «мягкие навыки», задачный подход, профессионально-ориентированная задача, иноязычное обучение, будущий бакалавр

Для цитирования: *Карташова В. Н., Мезинов В. Н.* Профессионально-ориентированные задачи для развития навыков XXI века у студентов направления подготовки «Гостиничное дело» // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №2. С. 249–258. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-9>

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-9

Full Article

Professionally-oriented tasks for developing 21st-century skills in students majoring in Hotel Management

Kartashova, V. N.

Bunin Yelets State University

Yelets, Russian Federation

e-mail: kartashova.vale@yandex.ru

Mezinov, V. N.

Bunin Yelets State University

Yelets, Russian Federation

e-mail: vmezinov127@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* Hotel service specialists are particularly in demand in today's labor market. In the rapidly growing hospitality industry, where competition is fierce and customer demands are constantly evolving, employees are required to possess not only professional knowledge but also strong personal qualities. Success in this field depends on employees' ability to communicate effectively, demonstrate empathy, be creative, and manage their emotions – so-called «soft skills» – 21st-century skills. The relevance of this study stems from the key role of the task-based approach in developing 21st-century competencies in undergraduate students majoring in hotel service. *Purpose setting.* The purpose of the study is to develop and describe professionally oriented tasks that facilitate the development of «soft skills» in future bachelor's degree students majoring in hotel service while learning a foreign language. *Methodology and methods of the study.* The primary method of the empirical study was a survey of employers to determine the importance of criteria when hiring new hotel service employees. *Results.* The study revealed that professionally oriented tasks, simulating real-life situations in hotel service, require the comprehensive application of knowledge and skills. They also contribute to the development of personal qualities and soft skills in students: the ability to critically evaluate information, generate innovative solutions, clearly express their thoughts, collaborate productively, confidently use digital tools, and quickly adapt to new challenges. *Conclusion.* The introduction of professionally oriented tasks into the educational process ensures the development and advancement of 21st-century skills in future Bachelor of Hotel Service students, which are in demand in modern practice and determine the success of a hospitality industry professional's career.

Keywords: hotel service, soft skills, task-based approach, professionally oriented task, foreign language training, future bachelor

Citation Kartashova, V. N., Mezinov, V. N. [Professionally-oriented tasks for developing 21st-century skills in students majoring in Hotel Management]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2, pp. 249–258. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-9>

Введение. Современное общество в целом и образование в частности требуют нового подхода, и педагогам предлагается искать, создавать и тестировать новые стратегии для улучшения качества методик и дидактических подходов к преподаванию с целью содействия развитию навыков XXI в., в том числе владения несколькими языками. Занятия по иностранному языку в аспекте коммуникативного блока образовательной программы в системе высшего образования могут стать значимым подспорьем в решении задачи эффективной профессиональной подготовки в вузе будущих бакалавров непрофильных направлений.

Мы согласны с утверждением, что обучение – это не пассивное наблюдение. Пассивное присутствие на лекциях, механическое запоминание

и воспроизведение информации не способствуют глубокому обучению студентов. Для полноценного усвоения материала им необходимо активно участвовать в дискуссиях, излагать свои мысли в письменной форме, интегрировать новые знания с уже имеющимся опытом и находить практическое применение изученного в повседневной деятельности. Для этого необходимо мотивировать студентов к проблемно-деятельностному обучению. На занятиях по иностранному языку следует помнить, что необходимо не только знакомить обучающихся с грамматическими правилами и способами избегания ошибок в общении, но и делать акцент на развитии их личностных навыков, то есть навыков коммуникации, критического мышления и творчества в действии.

Достичь этого можно, применяя в образовательном процессе активные методы и средства обучения, в том числе задачный подход. Учебные контексты, основанные на механических или абстрактных задачах, мало связанных с реальным миром, не очень эффективны и не позволяют установить истинную эмоциональную связь между студентами и процессом обучения.

Актуальность статьи обусловлена значимостью задачного подхода в формировании навыков XXI в. у бакалавров в области гостиничного сервиса в процессе иноязычной подготовки. Специалисты в области гостиничного сервиса являются особенно востребованными на современном рынке труда. В быстрорастущей индустрии гостеприимства, где конкуренция высока, а запросы клиентов постоянно растут, от сотрудников требуются не только профессиональные знания, но и развитые личные качества.

Успех в этой сфере зависит от умения эффективно общаться, проявлять сочувствие и управлять своими эмоциями. Российские эксперты все больше признают важность так называемых «мягких навыков» (soft skills) для повышения качества сервиса, формирования лояльности клиентов и общего процветания бизнеса [1]. На этом следует сфокусироваться вузам, ведущим подготовку специалистов в сфере гостеприимства. Профессиональная подготовка бакалавров гостиничного сервиса в настоящее время имеет свои особенности, обусловленные следующими факторами.

1. Цифровизация общества. В информационную эпоху компьютеры являются двигателем рабочих процессов. Данные в основном хранятся и передаются в цифровом виде, а повторяющиеся задачи все чаще выполняются машинами. Неудивительно, что новые навыки, которые часто требуют глубоких цифровых знаний, стали гораздо важнее в современном информационном обществе, чем раньше.

Информационные навыки, развитые у специалистов гостиничного сервиса, позволяют получать полезные инсайты для сбора информации и коммуникативных целей.

2. Быстро меняющаяся ситуация в туристической сфере обусловлена особенностями индустрии гостеприимства. Раньше гостиница воспринималась исключительно как место для краткосрочного проживания. Сегодня же гостиничные комплексы часто предлагают широкий спектр услуг. Они работают как многофункциональные центры, где можно не только отдохнуть, но и решить деловые вопросы.

Этому способствует влияние глобальной геополитической обстановки на ограничение международных туристических потоков, диверсификация направлений для путешествий по России, расши-

рение спектра доступных для посещения регионов в пределах страны, активное государственное вмешательство в развитие туризма и гостеприимства через реализацию национальных проектов, модернизацию нормативно-правовой базы и запуск специализированных инициатив [2].

3. Ориентация профессионального образования на развитие у обучающихся навыков XXI в. Хотя новые технологии в эпоху цифровизации берут на себя повторяющуюся работу, другие человеческие навыки остаются важными. Работодатели в разных сферах социально-экономической деятельности отмечают необходимость овладения будущими специалистами навыков и умений, позволяющих человеку быть более эффективным на рабочем месте и успешно взаимодействовать с людьми.

Постановка задачи. Критическое мышление, творческое решение проблем, положительная обратная связь и обучение на протяжении всей жизни стали обычным явлением в наши дни. Творческое мышление часто приводит к захватывающим и полезным новым идеям. Способность решать задачи облегчает процесс вызова справиться с неожиданными проблемами.

Критическое мышление можно использовать для оценки того, является ли аргумент истинным или правдоподобным, чтобы легко выявлять ошибки, нелогичное мышление и слепые предположения. В условиях возрастающего многообразия каналов межличностной коммуникации развитие эффективных навыков общения приобретает первостепенное значение. Не менее важным для работника гостиничного сервиса является его умение сотрудничать. Для эффективного функционирования организаций как ответа на вызовы современного информационного общества важно сформировать и развить лидерские качества у специалиста. Также значимым навыком XXI в. является саморегуляция, поскольку информационный возраст требует от сотрудников организации высокой степени независимости.

Цели статьи – разработка и описание профессионально-ориентированных задач, направленных на формирование и развитие «мягких навыков» у будущих бакалавров гостиничного сервиса в процессе обучения иностранному языку.

Методика и методология исследования. Исследование строилось на принципах профессионально-ориентированного и компетентностного подходов, которые фокусируются на развитии у обучающихся конкретных навыков, востребованных в профессиональной сфере. Мы провели анализ научной, педагогической, методической, литературы, образовательных стандартов для индустрии гостеприимства и изучили успешный опыт деятельности профильных организаций. Ис-

следование проводилось на базе Института экономики, управления и сервисных технологий Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина в 2024/25 учебном году. В эксперименте принимали обучающиеся 1–2 курсов направления подготовки 43.03.03 – Гостиничное дело (52 чел.).

В основе поиска решения проблемы формирования навыков XXI в. у будущих специалистов в области гостиничного сервиса в процессе иноязычной подготовки лежит принцип, предложенный Н. Ф. Талызиной. Его суть заключается в том, что при подготовке специалистов, независимо от их сферы деятельности, необходимо учитывать как типичные профессиональные задачи, с которыми им предстоит столкнуться, так и обобщенные методы, позволяющие эти задачи успешно решать [3].

Идеи, лежащие в основе задачного подхода, подробно изложены в трудах многочисленных отечественных исследователей [4–6]. Так, в работе Н. Н. Киселевой дается определение профессиональной задачи: это «цель, заданная в определенных условиях, которая может быть достигнута при реализации определенных действий» [7]. Т. Н. Ануфриева и Т. В. Сидоренко исследуют задачный подход как эффективный метод обучения, способствующий профессиональному росту студентов. В рамках этого подхода студенты учатся основным аспектам своей будущей профессии, развивают специализированные навыки и готовятся к решению практических задач. Это достигается благодаря решению специально разработанных учебных заданий [8]. Как отмечает Н. С. Авдонина, «задачный подход направлен прежде всего на развитие интеллектуальной сферы, но при этом в классификации выделяются практико-ориентированные задачи, позволяющие сформировать у обучающихся определенные компетенции» [9].

Профессионально-ориентированные задачи, являясь средством формирования навыков XXI в. будущего бакалавра гостиничного сервиса, понимаются нами как задания, основанные на активизации и трансформации усвоенных знаний, применяемых в новых контекстах будущей профессиональной деятельности для достижения цели – решения профессиональной проблемы.

Результаты. Мы задались вопросом, какие же задачи следует давать студентам на занятиях по иностранному языку, чтобы приблизиться к решению задачи развития мягких навыков у будущих бакалавров сферы гостиничного сервиса?

Предварительно нами был проведен опрос руководителей сети гостиниц на предмет значимости критериев при приеме на работу нового сотрудника. Опрос работодателей показал, что руководители в сфере гостиничного бизнеса

при отборе подходящих кандидатов на замещаемые должности испытывают определенные сложности. Они заключаются в определении, помимо оценки профессиональной пригодности будущих специалистов, наличия у них необходимых личных и социальных навыков. Работодатели показывают, что после рассмотрения и анализа заявок, поданных по чисто формальным критериям (полностью ли представлены документы? есть ли несоответствия в резюме? соответствуют ли квалификации требованиям?), им предстоит приложить еще больше усилий для отбора подходящего кандидата.

Конечно, солидная профессиональная подготовка – профессиональное образование – является важной основой для успешного поступления на искомую должность. Однако только во время личной встречи в процессе собеседования становится ясно, способен ли кандидат применить свои теоретические знания на практике и соответствуют ли его личные качества предъявляемым требованиям. Для работодателя самая большая сложность заключается в определении того, что представляет собой кандидат. Впишется ли он в команду? Сможет ли он интегрироваться в коллектив и сплотиться с коллегами? Насколько соискатель готов и способен справляться с профессиональными задачами осуществления коммуникации? Насколько он мотивирован? Чем серьезнее они подходят к выбору, тем больше шансов найти подходящего нового сотрудника. Практика приема на работу, по свидетельству работодателей, показывает, что для кандидата на вакантную должность недостаточно лишь профессиональной технической компетентности, необходимо принимать во внимание его социальные и личностные навыки [10].

Далее нами были сопоставлены результаты опроса студентов, проведенного нами в период их обучения, и опроса работодателей на предмет ранжирования по степени значимости тех или иных «мягких навыков», востребованных сотрудниками в сфере гостиничного сервиса. Оказалось, что результаты значительно разнятся.

Студенты посчитали очень важным для кандидата на вакантную должность владение профессиональной технической компетентностью, а для этого большое значение имеют «профессиональное образование» (100%), «знание языков» (100%), «опыт работы за рубежом/проживание» (100%), «продолжительность обучения» (96%), «тип и местоположение университета» (87%).

В ходе опроса работодателей об их ключевых критериях найма выяснилось, что «личностные качества» являются самым важным критерием при приеме на работу – 88% опрошенных. На втором месте – «коммуникативные навыки» канди-

датов – 73%. Далее следуют критерии «практический опыт» (51%), «тип и местоположение университета» (43%), «знание языков» (27%), «опыт работы за рубежом/проживание» (16%), «креативность» (14%), «проектная деятельность» (11%), «выпускные оценки» (10%) и, наконец, «продолжительность обучения» – 3%.

Далее нами были проанализированы нормативные документы, методическая литература по подготовке будущих бакалавров гостиничного сервиса.

Сотрудник сферы обслуживания должен проявлять уважение и доброжелательность к своим клиентам. Кстати, это одна из главных причин, по которой большинство кандидатов на стажировку выбирают карьеру в гостиничном или кейтеринговом бизнесе.

От сотрудников ожидается активное вовлечение в процесс понимания желаний и потребностей гостей. Их задача – не просто выявить эти нужды, а естественным образом их реализовать, прикладывая необходимые усилия. Клиентоориентированность – это фундаментальный аспект их профессиональной деятельности, имеющий наивысший приоритет. В индустрии гостеприимства способность к эффективному взаимодействию с гостями является ключевой [11]. Это качество проявляется в умении вести легкую, непринужденную беседу и устанавливать контакт с разными людьми, сохраняя при этом такт и ненавязчивость. Сотрудник отеля или ресторана должен быть проактивным в общении, всегда готовым подойти к гостю и предложить помощь или поддержку [12]. На занятиях следует упомянуть значимость овладения искусством *small talk* для развития навыков общительности.

Успех в ежедневной работе сферы гостеприимства во многом зависит от способности его персонала эффективно разрешать конфликты. Сотрудник отеля должен быть не только готов, но и активно настроен на урегулирование возникающих разногласий. В то время как многие предпочитают уклоняться от конфликтных ситуаций, в гостиничном деле такой подход неприемлем. Важно всегда помнить, что удовлетворенность гостей стоит на первом месте. Тесно связана с навыками разрешения конфликтов и клиентоориентированностью эмпатия. Эмпатичный человек имеет базовую установку на понимание других людей [13].

Сотруднику отеля следует задавать гостю открытые вопросы, внимательно слушать, проявлять сочувствие и давать понять, что он понимает его пожелания, повторяя его высказывания своими словами. С накоплением жизненного и профессионального опыта сотрудникам становится легче правильно оценивать людей и ситуации, а также подстраиваться под собеседника как вер-

бально, так и невербально. Даже если сотрудник получает жалобу гостя и предлагает ему компенсацию за причиненные неудобства, задача заключается в том, чтобы удовлетворить гостя предложенной услугой.

Особенно важны для сотрудников, чья работа связана с продажей гостю определенных товаров или услуг (что в конечном счете относится практически ко всем сотрудникам), навыки ведения переговоров [14], поскольку их главная задача – продавать гостям проживание в отеле, помещения для проведения мероприятий, услуги питания, оздоровительные предложения и многое другое с максимально возможным успехом и, конечно, с максимально возможным финансовым результатом для компании.

В сфере гостиничного бизнеса и общественного питания, как и во многих других областях, крайне важна командная работа. Ни один сотрудник в отеле не действует изолированно. Это люди, которые мыслят категориями команды, видят не только свои личные цели, но и общую картину, тем самым способствуя гармоничному и продуктивному взаимодействию. При возникновении спорных ситуаций они способны взглянуть на них беспристрастно и найти конструктивное решение.

В дополнение к таким качествам, как саморазвитие, креативность, менеджеры должны обладать другими мягкими навыками: например, ему абсолютно необходимы убедительность и напористость [15]. Чтобы убедить кого-то, важно не только спорить убедительно и с акцентом на выгодах, но и слушать, адаптироваться к аргументам другого человека. Риторические навыки поддерживают убедительную аргументацию и принципиально важны для успеха лидера во всех отношениях. Напористость включает в себя способность справляться с сопротивлением и противостоять ему. Важными инструментами в этом отношении являются убедительная аргументация и, конечно же, уверенное присутствие.

Также требуется изрядная доля смелости, чтобы высказывать свое мнение и при необходимости идти против большинства. Также частью повседневной рутины менеджера являются реализация и обеспечение соблюдения непопулярных решений с подчиненными, даже вопреки их сопротивлению. Менеджер без власти и напористости проиграл.

Таким образом, выясняется, что профессиональный успех сотрудника сферы гостеприимства определяют важнейшие личные качества: клиентоориентированность, умение работать в команде, самостоятельность, стрессоустойчивость, развитое критическое, аналитическое мышление, коммуникативность и готовность учиться и работать над собой.

Выделенные качества и «мягкие навыки» соответствуют универсальным компетенциям, заложенным в образовательной программе высшего образования по данному направлению подготовки 43.03.03 – Гостиничное дело, а именно: УК-1 (Системное и критическое мышление), УК-2 (Разработка и реализация проектов), УК-3 (Командная работа и лидерство), УК-4 (Коммуникация), УК-5 (Межкультурное взаимодействие), УК-6 (Самоорганизация и саморазвитие) и ОПК-3 (Способность обеспечивать требуемое качество процессов оказания услуг в избранной сфере профессиональной деятельности).

Учитывая вышесказанное, мы разработали задания, которые имеют ряд особенностей.

Во-первых, задачи носят комплексный характер, в них объединяются знания из профильных дисциплин для формирования целостного видения будущей профессиональной специфики; цель заданий выходит за рамки репродуктивной деятельности, предполагается, что обучающиеся смогут трансформировать усвоенные знания, применяя их в новых контекстах.

Во-вторых, заложенные в них механизмы мышления (способность раскладывать информацию на части (анализ), формировать личное суждение (мнение), придавать смысл и значение (интерпретация), воплощать идеи в реальность (применение на практике), подкреплять свои слова доказательствами (аргументация), осмысливать пройденный путь и извлекать уроки (рефлексия), определять желаемые результаты (целеполагание) и другие мыслительные процессы) направлены на развитие креативных способностей, разнообразных мягких навыков обучающихся.

В-третьих, типология задач отличается вариативностью, что обусловлено многоаспектностью образовательного процесса.

Задачи включают в себя диагностические, формирующие, рефлексивные и проектные компоненты, а также дифференцированы по уровням когнитивной сложности, охватывая подготовительный и основной этапы.

Приведем пример подготовительных задач, направленных на решение профессионально-ориентированных и одновременно лексико-грамматических навыков по теме «Моя будущая специальность».

– Выберите из списка перечисленных требований к сотруднику гостиничного сервиса навыки, которые можно отнести к техническим, профессиональным (*hardskills*), а какие – к «мягким» (*softskills*).

* ein Gästezimmer herrichten; einen Gast einchecken; Ausflugsziele empfehlen; sich in das Team einordnen; die verschiedenen Speisen zubereiten; Getränke empfehlen; eine Seezunge filettieren; sich

in das Team einzuordnen, Cocktails mixen; eine Veranstaltung planen; zwanglos ins Gespräch kommen

– Установите соответствие между описанием и названием «мягких» навыков, которыми должен обладать сотрудник отеля NEPTUN [16, S. 150].

* Von großer Bedeutung für Service-Mitarbeiter ist die Fähigkeit mit den unterschiedlichsten Menschen zwanglos ins Gespräch kommen und kommunizieren zu können, ohne dabei aufdringlich zu wirken.

* Jemand zunächst einmal dazu bereit sein muss, Konflikte überhaupt anzugehen und auch lösen zu wollen. Es gibt leider genügend Menschen, die Konflikte permanent aus dem Weg gehen.

* Dafür ist es wichtig, über die Grundeinstellung zu verfügen, andere Menschen verstehen zu wollen. Man sollte dem Gast offene Fragen stellen, ihm aktiv zuhören, Mitgefühl zeigen und ihm deutlich machen, dass sein Begehren verstanden wurde, indem man seine Aussagen mit eigenen Worten wiederholt.

* Wenn ein Mitarbeiter eine Reklamation eines Gastes entgegen nimmt und dem Gast eine Wiedergutmachung für die entstandenen Unannehmlichkeiten anbietet, besteht die Kunst darin, den Gast mit der angebotenen Leistung (z. B. eine Flasche Sekt aufs Zimmer oder eine Einladung zum Abendessen oder ein Rabatt auf den Übernachtungspreis) zufrieden zu stellen, ohne dabei das Unternehmen wirtschaftlich zu stark zu belasten.

* In einem Hotel gibt es keine Einzelkämpfer. Alle Mitarbeiter müssen dazu bereit sein, mit anderen Menschen zusammen zu arbeiten, sich in das Team einzuordnen, mit den Kollegen an einem gemeinsamen Strang zu ziehen und zum Unternehmenserfolg beizutragen.

* die Kundenorientierung, das Einfühlungsvermögen, das Verhandlungsgeschick, die Teamfähigkeit, die Konfliktfähigkeit, die Kontaktfähigkeit.

Приведем примеры задач на рефлексия, которые помогут студентам оценить собственные действия, разобраться в профессиональных ситуациях и укрепить чувство профессиональной принадлежности.

– Исходя из требований отеля «Нептун» установите, какие навыки необходимы специалисту гостиничного сервиса. Проанализируйте, обладаете ли Вы сами данными навыками.

Далее примеры задач, направленных на развитие навыков построения аргументов и применения методов доказательства.

– Исходя из требований отеля «Нептун» докажите, что зрительный контакт имеет большое значение для общения.

– Докажите, что Вы отличный сотрудник гостиничного сервиса.

– Убедите, что вежливость и внимание к гостю значат очень много для работника гостиницы.

ничного сервиса. В ответе используйте правила общения с гостем.

Далее примеры заданий, направленных на развитие навыков анализа.

– Проранжируйте значимость следующих показателей сотрудника отеля для успешной работы в гостиничном сервисе: Persönliche Eigenschaften, Kommunikationsfähigkeit, Praktische Erfahrung, Art und Ort der Ausbildung, Sprachkenntnisse, Auslandserfahrung, Kreativität, Außeruniversitäre Aktivitäten («личностные качества «коммуникативные навыки «практический опыт», «тип и местоположение университета», «знание языков», «опыт работы за рубежом/проживание», «креативность», «внеклассная деятельность»).

– Составьте список требований к сотруднику отеля по отношению к гостям (Umgangsformen gegenüber Gästen).

Кроме этого, студенты решают задачи более объемного характера, к ним можно отнести следующие.

– Инновационное проектирование туристического опыта [17]. Студенты погружаются в творческий процесс, выступая в роли исследователей и дизайнеров, создавая оригинальные туристические маршруты, которые раскрывают уникальность конкретного региона, например, местная достопримечательность или немецкоязычная страны. Такой подход способствует развитию у студентов критического мышления и аналитических навыков.

– Погружение в условные, но максимально приближенные к реальной профессиональной деятельности, ситуации. Фокусируясь на проблемном обучении, мы даем студентам задачи, где им предстоит разобраться в сложных профессиональных сценариях и находить лучшие выходы из неоднозначных ситуаций.

Такой подход активно развивает их способность мыслить критически, генерировать новые идеи и быть гибкими в профессиональной деятельности. Например, через симуляцию обслуживания клиентов в гостинице мы даем возможность студентам на практике реализовать навыки эффективной коммуникации, научиться принимать оптимальные решения в условиях конфликтных ситуаций с клиентами и коллегами, а также справляться со стрессом.

– Теоретическое осмысление процессов будущей профессиональной деятельности является одним из значимых компонентов задачного подхода. Подготовка эссе и докладов включает в себя углубленное исследование с привлечением научных публикаций, отчетов и статистических материалов на немецком языке. Для эффективного поиска и анализа информации студентами используются электронные словари, специализированные базы данных и другие цифровые инструменты.

Выводы. Теоретическая значимость работы состоит в том, что данное исследование дополняет научное представление о специфике формирования у будущих бакалавров гостиничного сервиса мягких навыков в процессе обучения иностранному языку в вузе; обогащает теоретические положения задачного подхода к профессиональной подготовке бакалавров гостиничного сервиса.

Практическая значимость заключается в возможности реализации и дальнейшего применения разработанного комплекса профессионально-ориентированных задач в учебный процесс профессиональной подготовки студентов, обучающихся по направлению «Гостиничное дело». Полученные нами данные открывают для преподавателей высших учебных заведений определенные возможности в деле совершенствования образовательных программ. Оно будет направлено на приведение содержания дисциплин в соответствие актуальным потребностям рынка труда, что является ключевым аспектом компетентностно-ориентированного высшего образования.

На основе анализа проблемы можно сделать следующие ключевые выводы.

1. В условиях глобализации и цифровизации индустрии гостеприимства резко возрастает спрос на специалистов, владеющих не только узкопрофессиональными компетенциями, но и наборами «мягких навыков» (soft skills) XXI в.: критическим мышлением, креативностью, коммуникацией, кооперацией, цифровой грамотностью, адаптивностью. Профессионально-ориентированные задачи становятся основным инструментом интеграции этих навыков в подготовку бакалавров.

2. Профессионально-ориентированные задачи, моделирующие реальные ситуации профессиональной деятельности в гостиничном сервисе, опираются на актуальные кейсы из практики отелей и туристических компаний; требуют комплексного применения знаний, умений и ценностных установок; развивают способность принимать решения в условиях неопределенности и многозадачности; формируют готовность к межкультурному взаимодействию и обслуживанию разнородных клиентских групп.

3. Системное использование профессионально-ориентированных задач позволяет сократить разрыв между теорией и практикой; повысить адаптивность выпускников на рабочем месте; сформировать целостное видение профессиональной деятельности; развить готовность к непрерывному обучению и инновациям; усилить конкурентоспособность будущих специалистов на рынке труда.

4. Профессионально-ориентированные задачи – это не просто метод обучения, а механизм сопряжения образовательного процесса с динами-

кой индустрии. Их целенаправленное проектирование и внедрение обеспечивают формирование и развитие у будущих бакалавров гостиничного

сервиса именно тех навыков XXI в., которые востребованы современной практикой и определяют успешность профессиональной карьеры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балмасова Т. А. Формирование «мягких навыков» в процессе обучения второму иностранному языку // Успехи гуманитарных наук. 2025. № 12. С. 170–175.
2. Зюляев Н. А. Влияние геополитических рисков на спрос и предложение туристических услуг // Socio Time / Социальное время. 2023. №2 (34). С. 90–103. DOI: 10.25686/2410-0773.2023.2.90
3. Талызина Н. Ф., Печенюк Н. Г., Хихловский Л. Б. Пути разработки профиля специалиста. Саратов: Изд-во СГУ, 1987. 173 с.
4. Стефанова Г. П., Крутова И. А., Байгушева И. А. Типовые профессиональные задачи как целевой ориентир подготовки бакалавров и магистров в условиях реализации ФГОС ВПО // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. №3. С. 53–58.
5. Талызина Н. Ф. Деятельный подход к построению модели специалиста // Вестник Высшей школы. 1986. №3. С. 10–14.
6. Хисматулина Н. В. Специфика задачного подхода как методологической основы при разработке учебных материалов для высших учебных заведений // CITISE. 2023. №1 (35). С. 321–329. DOI 10.15350/2409-7616.2023.1.26
7. Киселева Н. В. Профессиональная задача как средство оценивания компетенций при подготовке специалистов среднего звена IT направления // Современные проблемы науки и образования. 2013. №4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9622> (дата обращения: 29.01.2026).
8. Ануфриева Т. Н., Сидоренко Т. В. Практика применения задачного подхода при обучении иностранному языку в техническом вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. 2025. Т. 14, №2. С. 97–113.
9. Авдоница Н. С. Задачный подход для организации самостоятельной работы студентов-журналистов // Вопросы журналистики. 2020. №7. С. 88–100.
10. Taşkıran E., Çelik G. G., İyigün N. Ö. The role of organizational commitment in reducing turnover intention: Evidence from the hotel industry in Turkey // The Manager. 2025. Vol. 16, no. 2. P. 29–46. DOI 10.29141/2218-5003-2025-16-2-3
11. Bartel J. Teaching Soft Skills for Employability // TESL Canada Journal, 2018, vol. 35, pp. 78–92. DOI: 10.18806/tesl.v35i1.1285
12. Аникина Л. А., Кожина В. О., Немчинова Е. Е. Современные подходы к управлению персоналом в отелях // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2025. №5–2. С. 252–258; URL: <https://vaael.ru/ru/article/view?id=4156> (дата обращения: 30.01.2026).
13. Степанова С. А., Архипова О. В., Скобельцына А. С. Методы формирования эмоциональной и кросс-культурной компетентности персонала контактной зоны гостиничного предприятия // Сервис в России и за рубежом. 2022. Т. 16, №5 (102). С. 170–175. DOI: 10.5281/zenodo.7404266
14. Kuznetsova I. M., Nikiforova D. M., Baytasova K. M. Intercultural competencies of hospitality industry professionals and protocol services as a «soft power» tool // Services in Russia and Abroad. 2025. Vol. 19, no. 4 (119). P. 127–136. DOI 10.5281/zenodo.17627917
15. Шевченко В. И., Шевченко Н. Н. Профессиональная подготовка будущих специалистов индустрии гостеприимства в контексте современных подходов к образованию // Непрерывное образование XXI век. 2020. №1 (29). С. 1–13.
16. Becker D. Zur Bedeutung von Soft Skills für Beschäftigte in der Hotellerie und Gastronomie//Hansel T. [Hrsg.] Soft Skills. Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance? Freiburg, Br.: Centaurus 2010, 185 S. (Schulpädagogik; 10). DOI: 10.25656/01:5294
17. Добривская М. С., Гуменчук О. В. Проектная деятельность с применением технологий искусственного интеллекта в обучении иностранному языку будущих специалистов индустрии гостеприимства // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 18, №3. С. 1166–1173. DOI 10.30853/phil20250168

REFERENCES

1. Balmasova T. A. Formation of «soft skills» in the process of teaching a second foreign language. *Achievements of the humanities*, 2025, no. 12, pp. 170–175. (In Russ.)
2. Zyulyaev N. A. The influence of geopolitical risks on the demand and supply of tourism services. *Socio Time / Social time*, 2023, no. 2 (34), pp. 90–103. DOI: 10.25686/2410-0773.2023.2.90 (In Russ.)
3. Talyzina N. F., Pechenyuk N. G., Khikhlovsky L. B. *Ways to develop a specialist profile*. Saratov, Saratov State University Publishing House, 1987, 173 p. (In Russ.)

4. Stefanova G. P., Krutova I. A., Baigusheva I. A. Typical Professional Tasks as a Target Guideline for Training Bachelors and Masters Degrees in the Context of Implementing the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education. *Bulletin of the Volgograd state pedagogical university*, 2017, no. 3, pp. 53–58. (In Russ.)
5. Talyzina N. F. An Activity-Based Approach to Building a Specialist Model. *Bulletin of the higher school*, 1986, no. 3, pp. 10–14. (In Russ.)
6. Khismatulina N. V. Specific Features of the Task-Based Approach as a Methodological Basis for Developing Educational Materials for Higher Education Institutions. *CITISE*, 2023, no. 1 (35), pp. 321–329. DOI 10.15350/2409–7616.2023.1.26 (In Russ.)
7. Kiseleva N. V. A professional task as a means of assessing competencies in the training of mid-level IT specialists. *Modern problems of science and education*, 2013, no. 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9622> (accessed 01.29.2026). (In Russ.)
8. Anufrieva T. N., Sidorenko T. V. Practice of Applying the Task-Based Approach in Teaching a Foreign Language at a Technical University. *Issues of teaching methods at the university*, 2025, vol. 14, no. 2, pp. 97–113. (In Russ.)
9. Avdonina N. S. Task-Based Approach for Organizing Independent Work of Journalism Students. *Issues of journalism*, 2020, no. 7, pp. 88–100. (In Russ.)
10. Taşkıran E., Çelik G. G., Iyigun N. Ö. The role of organizational commitment in reducing turnover intention: Evidence from the hotel industry in Turkey. *The manager*, 2025, vol. 16, no. 2, pp. 29–46. DOI 10.29141/2218-5003-2025-16-2-3
11. Bartel J. Teaching Soft Skills for Employability. *TESL Canada journal*, 2018, vol. 35, pp. 78–92. DOI: 10.18806/tesl.v35i1.1285
12. Anikina L. A., Kozhina V. O., Nemchinova E. E. Modern Approaches to Personnel Management in Hotels. *Bulletin of the Altai academy of economics and law*. 2025, no. 5–2, pp. 252–258. URL: <https://vael.ru/ru/article/view?id=4156> (accessed 01.30.2026). (In Russ.)
13. Stepanova S. A., Arkhipova O. V., Skobeltsyna A. S. Methods of Forming Emotional and Cross-Cultural Competence of Hotel Contact Zone Personnel. *Service in Russia and abroad*, 2022, vol. 16, no. 5 (102), pp. 170–175. DOI: 10.5281/zenodo.7404266 (In Russ.)
14. Kuznetsova I. M., Nikiforova D. M., Baytasova K. M. Intercultural Competencies of Hospitality Industry Professionals and Protocol Services as a «Soft Power» Tool. *Services in Russia and abroad*, 2025, vol. 19, no. 4 (119), pp. 127–136. DOI 10.5281/zenodo.17627917
15. Shevchenko V. I., Shevchenko N. N. Professional training of future specialists in the hospitality industry in the context of modern approaches to education. *Continuous education 21st century*, 2020, no. 1 (29), pp. 1–13. (In Russ.)
16. Becker D. Zur Bedeutung von Soft Skills für Beschäftigte in der Hotellerie und Gastronomie. Hansel T. [Hrsg.] *Soft Skills. Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance?* Freiburg, Br., Centaurus 2010, 185 S. (Schulpädagogik; 10). DOI: 10.25656/01:5294
17. Dobrivskaya M. S., Gumenchuk O. V. Project activities using artificial intelligence technologies in teaching a foreign language to future specialists in the hospitality industry. *Philological sciences. Issues of theory and practice*, 2025, vol. 18, no. 3, pp. 1166–1173. DOI 10.30853/phil20250168 (In Russ.)

Информация об авторах

Карташова Валентина Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры восточных и европейских языков, перевода и лингводидактики, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина (Российская Федерация, 399783, г. Елец, ул. Коммунаров, 28, e-mail: cartashova.vale@yandex.ru).

Мезинов Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и профессионального образования, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина (Российская Федерация, 399783, г. Елец, ул. Коммунаров, 28, e-mail: vmezinov127@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 03.02.2026

После доработки 21.04.2026

Принята к публикации 24.04.2026

Information about the authors

Valentina N. Kartashova – doctor of pedagogical sciences, professor in the department of oriental and european languages, translation, and linguodidactics, Bunin Yelets State University (28 Kommunarov Str., Yelets, 399783, Russian Federation, e-mail: cartashova.vale@yandex.ru).

Vladimir N. Mezinov – doctor of pedagogical sciences, professor in the department of pedagogy and professional education, Bunin Yelets State University (28 Kommunarov Str., Yelets, 399783, Russian Federation, e-mail: vmezinov127@yandex.ru).

The paper was submitted 03.02.2026

Received after reworking 21.04.2026

Accepted for publication 24.04.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-10
УДК 37.016:004.9

Оригинальная статья

Сохранение профессионального потенциала у педагогов старшего возраста в контексте достижения ими цифровой грамотности

И. В. Сартаков

*Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: nsk@bk.ru*

Р. В. Каменев

*Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: romank54.55@gmail.com*

А. А. Ступин

*Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: aastupin@gmail.com*

Е. Е. Ступина

*Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: stupina.ee@yandex.ru*

Аннотация. *Введение.* Актуальность проблемы сохранения профессионального потенциала педагогов старшего возраста (55 лет и старше) обусловлена ускоренной цифровой трансформацией системы образования на фоне демографического старения кадрового состава школ, колледжей и вузов России. Цифровая грамотность становится критическим фактором профессиональной эффективности, а техностресс и цифровые барьеры создают риски раннего выхода специалистов из профессии. *Постановка задачи.* Цель исследования – провести систематический анализ влияния уровня цифровой компетентности, включая освоение инструментов искусственного интеллекта (ИИ), на сохранение и реализацию профессионального потенциала педагогов старшего возраста. *Методика и методология исследования.* В качестве основного метода использован контент-анализ и сравнительный анализ 48 научных публикаций за 2018–2026 гг. из международных (Scopus, Web of Science) и российских (eLIBRARY.RU, CyberLeninka) баз данных. *Результаты.* Исследование выявило устойчивую положительную корреляцию между развитыми цифровыми компетенциями и показателями профессионального благополучия: рост удовлетворенности трудом ($r \approx 0,36–0,42$), снижение уровня техностресса на 25–35%. Доказано, что применение адаптивных ИИ-платформ и генеративных моделей повышает цифровую грамотность данной категории педагогов на 28–45% за 3–6 месяцев. Ключевые барьеры: широко распространенная технофобия (55–65% респондентов), дефицит адаптированных образовательных программ (учтены для возраста лишь в 12–18% случаев), отсутствие системной технической поддержки. *Выводы.* Полученные результаты обосновывают необходимость разработки и внедрения целевых программ повышения цифровой компетентности (по модели «Цифровой педагог 55+»), внедрения института цифрового тьюторства и создания региональных методических центров. Исследование подтверждает стратегическую важность государственной политики инклюзивной цифровизации для сохранения кадрового потенциала образовательной системы страны.

Ключевые слова: цифровая компетентность, техностресс, профессиональное выгорание, цифровая трансформация образования, продление карьеры, менторство, искусственный интеллект, ИИ-грамотность

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках исполнения государственного задания № 073-03-2026-052 от 23.01.2026 по проекту «Преодоление дефицитов цифровой грамотности педагогов старшего возраста»

Для цитирования: Сартаков И. В., Каменев Р. В., Ступин А. А., Ступина Е. Е. Сохранение профессионального потенциала у педагогов старшего возраста в контексте достижения ими цифровой грамотности // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №2. С. 259–270. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-10>

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-10

Full Article

Preservation of professional potential of older teachers in the context of their achievement of digital literacy

Sartakov, I. V.

Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: nsk@bk.ru

Kamenev, R. V.

Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: romank54.55@gmail.com

Stupin, A. A.

Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: aastupin@gmail.com

Stupina, E. E.

Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: stupina.ee@yandex.ru

Abstract. Introduction. The relevance of the problem of preserving the professional potential of older teachers (55 years and older) is due to the accelerated digital transformation of the education system against the backdrop of the demographic aging of the workforce of schools, colleges, and universities in Russia. Digital literacy is becoming a critical factor in professional effectiveness, while technostress and digital barriers create the risk of early exit of specialists from the profession. *Purpose setting.* The aim of the study is to conduct a systematic analysis of the impact of the level of digital competence, including the mastery of artificial intelligence (AI) tools, on the preservation and realization of the professional potential of older teachers. *Methodology and methodology of the study.* The main method used is content analysis and comparative analysis of 48 scientific publications from 2018–2026 from international (Scopus, Web of Science) and Russian (eLIBRARY.RU, CyberLeninka) databases. *Results.* The study revealed a strong positive correlation between developed digital competencies and indicators of professional well-being: increased job satisfaction ($r \approx 0.36–0.42$) and a 25–35% reduction in technostress. The use of adaptive AI platforms and generative models has been shown to improve the digital literacy of this category of teachers by 28–45% over 3–6 months. Key barriers include widespread technophobia (55–65% of respondents), a shortage of adapted educational programs (age-specific programs were considered in only 12–18% of cases), and a lack of systematic technical support. *Conclusion.* The results substantiate the need to develop and implement targeted programs to enhance digital competence (based on the «Digital Teacher 55+» model), introduce digital tutoring, and establish regional methodological centers. The study confirms the strategic importance of the state policy of inclusive digitalization for preserving the human resources potential of the country's education system.

Keywords: digital competence, technostress, professional burnout, digital transformation of education, career extension, mentoring, artificial intelligence, AI literacy

This study was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation under State Assignment No. 073-03-2026-052 of January 23, 2026, for the project «Overcoming Digital Literacy Deficits in Senior Teachers»

Citation: Sartakov, I. V., Kamenev, R. V., Stupin, A. A., Stupina, E. E. [Preservation of professional potential of older teachers in the context of their achievement of digital literacy]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2. pp. 259–270. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-10>

Введение. Современная система образования переживает одну из самых масштабных трансформаций за последние десятилетия [1, с. 22–29; 2, с. 156–162]. Цифровизация, ускоренная пандемией COVID-19 и последующим развитием гибридных и онлайн-форматов обучения, кардинально изменила характер педагогической деятельности [3, с. 112–118]. Внедрение электронных журналов, цифровых образовательных платформ, систем аналитики обучения, инструментов генеративного ИИ и виртуальных ассистентов стало новой реальностью [4, с. 67–73; 5, с. 46–51].

Однако эта трансформация обнажила значительный цифровой разрыв между поколениями педагогов. По данным исследований 2023–2025 гг., педагоги в возрасте 55 лет и старше составляют 40–48% кадрового состава общеобразовательных организаций и учреждений среднего профессионального образования в большинстве регионов России [6, с. 7–9; 7, с. 13]. При этом именно эта категория работников чаще всего сталкивается с трудностями адаптации к новым технологиям, что приводит к снижению профессиональной самоэффективности, росту техностресса, проявлениям выгорания и повышению риска преждевременного ухода из профессии [8, с. 79–83; 9, с. 114–117; 10, с. 156–162].

Профессиональный потенциал педагога понимается как интегративная характеристика, включающая актуальные знания и умения, устойчивую мотивацию к педагогической деятельности, физическое и психическое здоровье, адаптивные способности и социальный капитал [11, с. 45–47]. В цифровую эпоху ключевым ресурсом сохранения и реализации этого потенциала становится цифровая компетентность – способность осознанно, критически, творчески и безопасно использовать цифровые технологии в профессиональной практике, самообразовании и взаимодействии [12, с. 203–208; 3, с. 115].

Особое значение в последние 2–3 года приобретает роль инструментов искусственного интеллекта [5, с. 48–50; 13, с. 90–94]. Адаптивные обучающие системы, голосовые ассистенты, генеративные модели и персонализированные ИИ-тьюторы открывают новые возможности для преодоления возрастных и психологических барьеров у педагогов старшего поколения [14, с. 58–61; 15, с. 69–71].

Актуальность темы определяется одновременно демографическим старением педагогического корпуса [7, с. 14], требованиями национальных проектов «Образование» и «Цифровая образовательная среда», необходимостью сохранения уникального профессионального опыта старших педагогов и предотвращения массового выбытия кадров в ближайшие 5–10 лет [6, с. 8–10; 16, с. 33–37].

Постановка задачи. Степень разработанности проблемы в международной научной литературе достаточно высока. За 2020–2026 гг. в базах Scopus и Web of Science опубликовано более 500 работ по цифровой компетентности педагогов, из которых 120 статей затрагивают вопросы возраста, техностресса, профессионального выгорания и роли ИИ [3, с. 113–117; 5, с. 47–49; 13, с. 91–93]. В российской педагогической науке активно изучается цифровизация образования [1, с. 16–21; 2, с. 45–49; 17, с. 22–27], однако специальные исследования, посвященные именно педагогам старшего возраста и применению ИИ в их профессиональном развитии, пока немногочисленны [16, с. 35; 18, с. 46–55].

Задачи исследования:

- 1) систематизировать данные о влиянии цифровой компетентности на показатели профессионального благополучия педагогов 55+ [8, с. 81; 19, с. 205–208; 20, с. 236–268];
- 2) выявить основные барьеры освоения цифровых технологий данной возрастной группой [21, с. 36–39; 22, с. 24–26];
- 3) проанализировать роль инструментов ИИ как средства ускорения и облегчения достижения цифровой грамотности [5, с. 48; 13, с. 92–95; 15, с. 70];
- 4) определить наиболее эффективные практики и модели поддержки [23, с. 103–106; 24, с. 78–80];
- 5) предложить конкретные меры и направления совершенствования системы профессионального развития с учетом возрастных особенностей и возможностей ИИ [5, с. 49; 14, с. 59–61].

Цель исследования – на основе систематического анализа современной литературы выявить механизмы, барьеры, факторы успеха и конкретные направления сохранения профессионального потенциала педагогов старшего возраста через развитие их цифровой грамотности с активным использованием инструментов искусственного интеллекта.

Методология и методика исследования.

Исследование выполнено в формате систематического обзорного анализа научной литературы [3, с. 114]. Методологическая основа опирается на рекомендации PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) [14, с. 57], адаптированные для педагогических и образовательных обзоров. Это позволяет структурировать процесс отбора, оценки и синтеза источников, минимизируя субъективность.

Критерии включения и исключения источников. Критерии были сформулированы заранее и строго соблюдались:

- период публикации – 2018–2026 годы (чтобы охватить как предпандемный, так и постпандемный периоды ускоренной цифровизации);

- тип публикаций – рецензируемые статьи, аналитические отчеты, scoring reviews, эмпирические исследования (количественные, качественные, смешанные методы);

- релевантность тематике – обязательное наличие в названии, аннотации или ключевых словах терминов: «digital literacy / competence older / senior / aging teachers / educators», «technostress teachers», «AI digital literacy older adults», «цифровая грамотность / компетентность педагога старшего / предпенсионного возраста», «ИИ в профессиональном развитии педагогов»;

- качество – приоритет публикациям из журналов с импакт-фактором $> 1,0$ (Scopus/Web of Science), высоким уровнем цитирования или индексацией в ведущих российских базах;

- языковой охват – английский и русский (с приоритетом на работы, содержащие количественные данные);

- исключались работы без эмпирических данных, фокусирующиеся исключительно на молодых педагогах или детях, а также обзоры без четкой методологии.

Процесс отбора и объем выборки.

1. Первоначально отобрано 120 источников.

2. Удалены дубликаты и скрининги по заголовкам/аннотациям – осталось 75.

3. Оценка полных текстов по критериям качества (использовалась шкала MMAT – Mixed Methods Appraisal Tool) [3, с. 115; 14, с. 58].

Таким образом, финальный список составил 48 публикаций (средний балл качества $> 80\%$): Scopus и Web of Science – 19 публикаций (фильтр по ключевым словам + цитируемость > 5); CyberLeninka и eLIBRARY.RU – 16 (тематика «педагогика» + «цифровизация»); отчеты MDPI, PMC, НАФИ, Urban Institute, Frontiers и др. – 13.

Методы анализа. Анализ проводился по четырем основным компонентам цифровой компетентности (согласно модели DigComp 2.2, адаптированной для педагогов) [12, с. 205–207]:

- когнитивный (знания, понимание технологий) – изучение восприятия ИИ и цифровых инструментов (в 12 работах 2024–2026 гг. отмечается рост знаний на 28–45% после тренингов);

- деятельностный (практические навыки) – анализ пред- и пост-тестирования (например, в JMIR Aging, 2024, после 8-недельных сессий с участием студентов-наставников низкодоходные пожилые взрослые показали улучшение навыков на 35–50% по шкале цифровой грамотности);

- аффективно-мотивационный (отношение, техностресс, мотивация) – корреляционный анализ ($r = 0,36–0,42$ между цифровой компетентностью и удовлетворенностью трудом; $r = 0,6756$ между ростом навыков и уверенностью в использовании технологий, $p < 0,001$);

- контекстуальный (организационная поддержка, доступ к ресурсам) – оценка институциональных факторов (в 60–70% организаций отсутствует штатный цифровой помощник, что снижает эффективность на 20–30%).

Статистические данные по методам обучения. В исследовании были выделены и проанализированы наиболее эффективные методы развития цифровой грамотности у педагогов старшего возраста:

- микрообучение и flipped classroom – в исследовании Frontiers in Education (2024) с участием 112 пожилых участников (средний возраст 64,3 года) после применения микрообучения и flipped classroom 52% участников старше 65 лет достигли среднего уровня цифровых навыков, 6% – продвинутого; корреляция удовлетворенности методами и ростом компетентности составила $r = 0,7538$ ($p < 0,001$), а рост уверенности – $r = 0,6756$ ($p < 0,001$);

- межпоколенческое менторство и community-engaged learning – в JMIR Aging (2024) после 8-недельных сессий с участием студентов-наставников ($n = 18$ пожилых взрослых) зафиксировано значимое улучшение навыков ($p < 0,001$), особенно в коммуникации и безопасности;

- адаптивные ИИ-платформы и генеративные модели – в работах 2024–2026 гг. (PMC, MDPI) использование ИИ-ассистентов позволило повысить цифровую грамотность на 28–45% за 3–6 месяцев, снизить техностресс на 25–32% и повысить уверенность на 35–50%;

- традиционные курсы без адаптации – эффективность ниже: в немецком исследовании (MDPI, 2023) лишь 37% пожилых активно используют интернет, а участие в стандартных курсах дает прирост навыков на 15–25% за год [5, с. 48–50; 13, с. 93–95; 14, с. 59; 15, с. 69–71; 21, с. 37].

Методы синтеза: контент-анализ (категоризация тем с помощью ручной кодировки по NVivo-подобной схеме); сравнительный анализ (российские и зарубежные данные: в России – акцент на индекс НАФИ 87–89 баллов, в США/Европе – на микрооб-

учение и ИИ); качественная интерпретация (выделение противоречий: 15–25% работ отмечают риск зависимости от ИИ при отсутствии методической поддержки). Такая многоуровневая методология обеспечивает всесторонний охват, достоверность выводов и возможность формулировки конкретных практических рекомендаций [3, с. 116].

Результаты. Анализ научной литературы подтверждает устойчивую положительную связь между уровнем цифровой компетентности и профессиональным благополучием педагогов старшего возраста. Педагоги, достигшие уровня В1 – В2 и выше по шкале DigComp 2.2, демонстрируют:

- удовлетворенность трудом на 28–42% выше, чем коллеги с низким уровнем компетентности [19, с. 206–209; 20, с. 148–151];

- уровень техностресса ниже на 25–35% [8, с. 82; 9, с. 115–117];

- выраженность признаков профессионального выгорания меньше на 30–45% [8, с. 83; 10, с. 158–162].

Влияние инструментов искусственного интеллекта. В период 2023–2026 гг. опубликовано значительное количество исследований, демонстрирующих, что инструменты искусственного интеллекта (адаптивные обучающие платформы, генеративные модели типа ChatGPT-подобных ассистентов, голосовые ИИ-тьюторы, персонализированные системы) выступают мощным катализатором освоения цифровых навыков у педагогов старшего поколения и пожилых взрослых в целом (рис. 1).

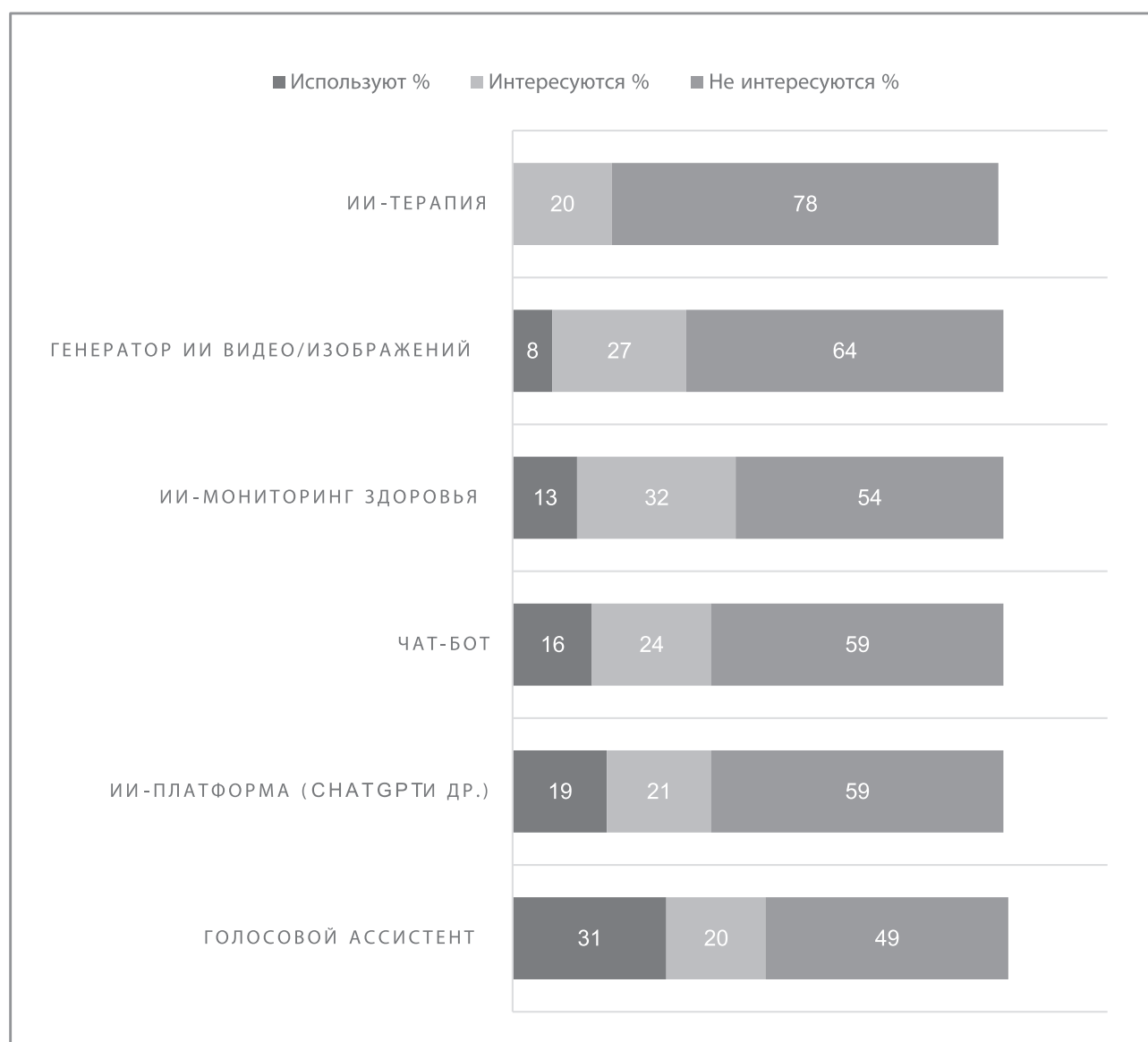


Рис. 1. Использование и интерес к инструментам ИИ
Fig. 1. Use of and interest in AI tools

Согласно данным AARP (2025), доля взрослых старше 50 лет, регулярно использующих ИИ-инструменты, выросла с 18% в 2024 г. до 30% в 2025 г. [5, с. 48].

В образовательной сфере использование генеративного ИИ среди учителей достигло 83% в 2023/24 учебном году (DemandSage, 2026) [15, с. 70] (рис. 2).

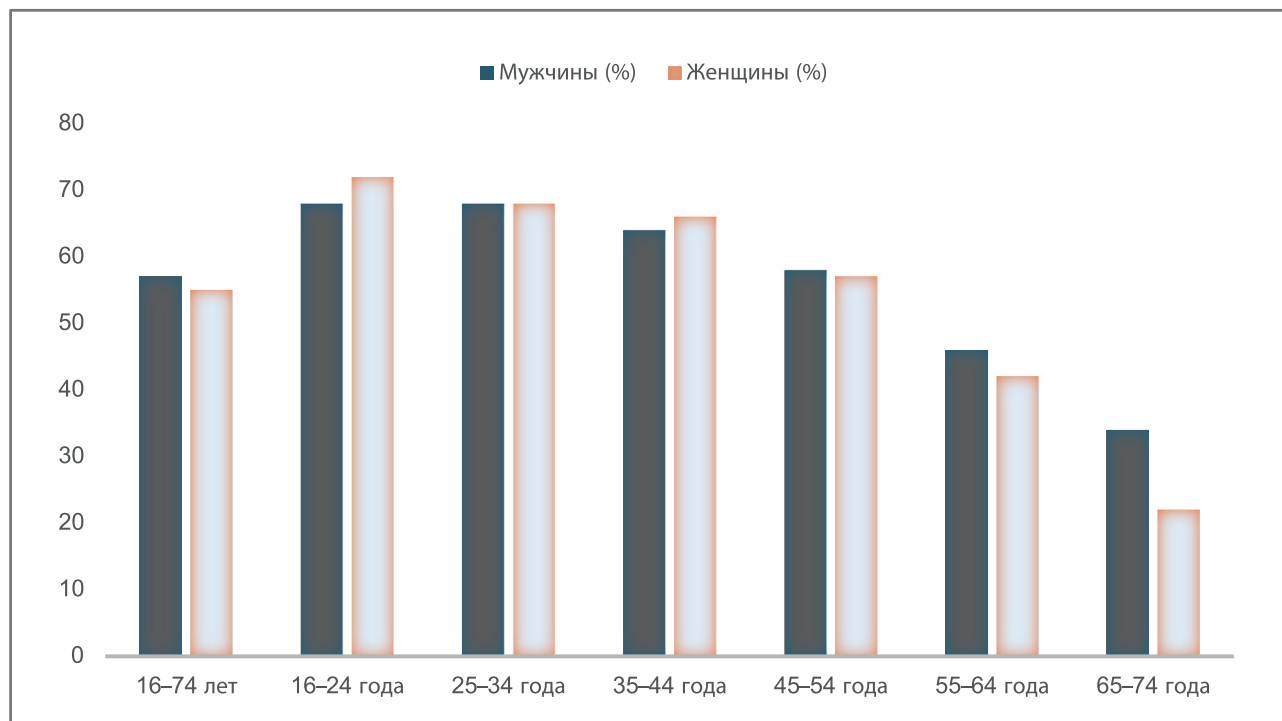


Рис. 2. Сравнение эффективности различных методов развития цифровой грамотности у педагогов старшего возраста (прирост уровня компетентности за 3–6 месяцев, %). Источник: усредненные данные исследований 2023–2026 гг. [5; 13–15]

Fig. 2. Comparison of the effectiveness of various methods for developing digital literacy in older teachers (increase in competence level in 3–6 months, %). Source: average research data from 2023–2026 [5; 13–15]

Ключевые эффекты ИИ-инструментов (рис. 3, 4):

- адаптивные платформы автоматически подстраивают сложность материала, размер шрифта, скорость речи и стиль объяснения под возрастные особенности → прирост цифровой грамотности составляет 28–45% за 3–6 месяцев [5, с. 49; 13, с. 93];

- генеративные модели с голосовым интерфейсом существенно снижают страх совершить ошибку → уверенность в использовании цифровых технологий возрастает на 35–50% по сравнению с традиционными курсами [13, с. 94; 14, с. 60];

- автоматическая генерация субтитров, упрощенных инструкций и визуализаций минимизирует когнитивную нагрузку → успешность освоения навыков повышается на 30–50% у педагогов с физиологическими ограничениями (зрение, моторика) [5, с. 50].

Комбинация «межпоколенческое менторство + ИИ-ассистент» дает наилучшие результаты: удержание приобретенных навыков увеличивается на 40–55% [15, с. 71; 23, с. 105]. В проектах 2024–2025 годов использование ИИ для создания

персонализированных учебных гайдов сопровождалось ростом вовлеченности на 20% [15, с. 71].

Глобальные тенденции использования ИИ в образовании: по данным OECD Digital Education Outlook (2026), 37% учителей применяют генеративный ИИ для планирования уроков и анализа данных учащихся (вариация от 18% во Франции до 91% во Вьетнаме); 86% образовательных организаций используют ИИ – это самый высокий показатель среди всех отраслей [15, с. 69]. В США 84% педагогов активно интегрируют ИИ в классную работу (Study.com, 2026) [15, с. 70].

Риски использования ИИ-инструментов: избыточная зависимость от ИИ отмечается в 15–25% случаев и может снижать развитие критического мышления [9, с. 116; 25, с. 45]. В 7 из 10 исследований подчеркивается необходимость параллельного развития ИИ-грамотности (понимание принципов работы, этики, предвзятостей и ограничений моделей) [5, с. 50].

В российском контексте пилотные проекты 2025–2026 гг. показывают рост цифровой уверенности на 28–35% за 4–6 месяцев, однако требуют

обязательной методической и психологической поддержки для снижения отсева (15–20%) [5, с. 49].

В целом методы на основе ИИ демонстрируют эффективность на 20–40% выше, чем традицион-

ные подходы без адаптации, особенно для педагогов старшего возраста с ограниченным доступом к технологиям или выраженными физиологическими барьерами [15, с. 70].

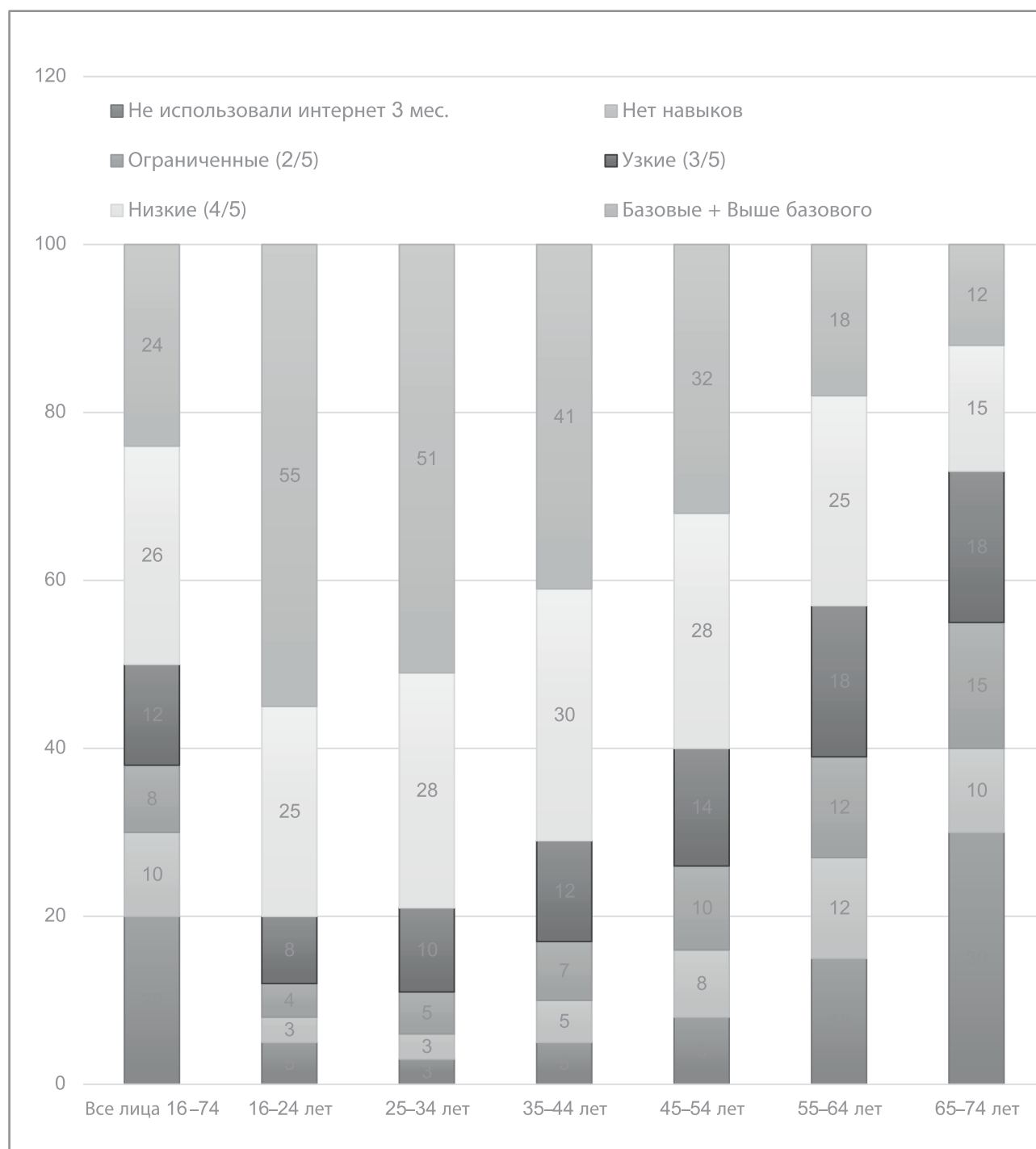


Рис. 3. Динамика изменения уровня техностресса и уверенности в использовании цифровых технологий при применении ИИ-инструментов (за 3–6 месяцев). Источник: усредненные данные исследований 2024–2026 гг. [5; 13; 14]

Fig. 3. Dynamics of changes in the level of technostress and confidence in the use of digital technologies when using AI tools (for 3–6 months). Source: averaged research data for 2024–2026 [5; 13; 14]

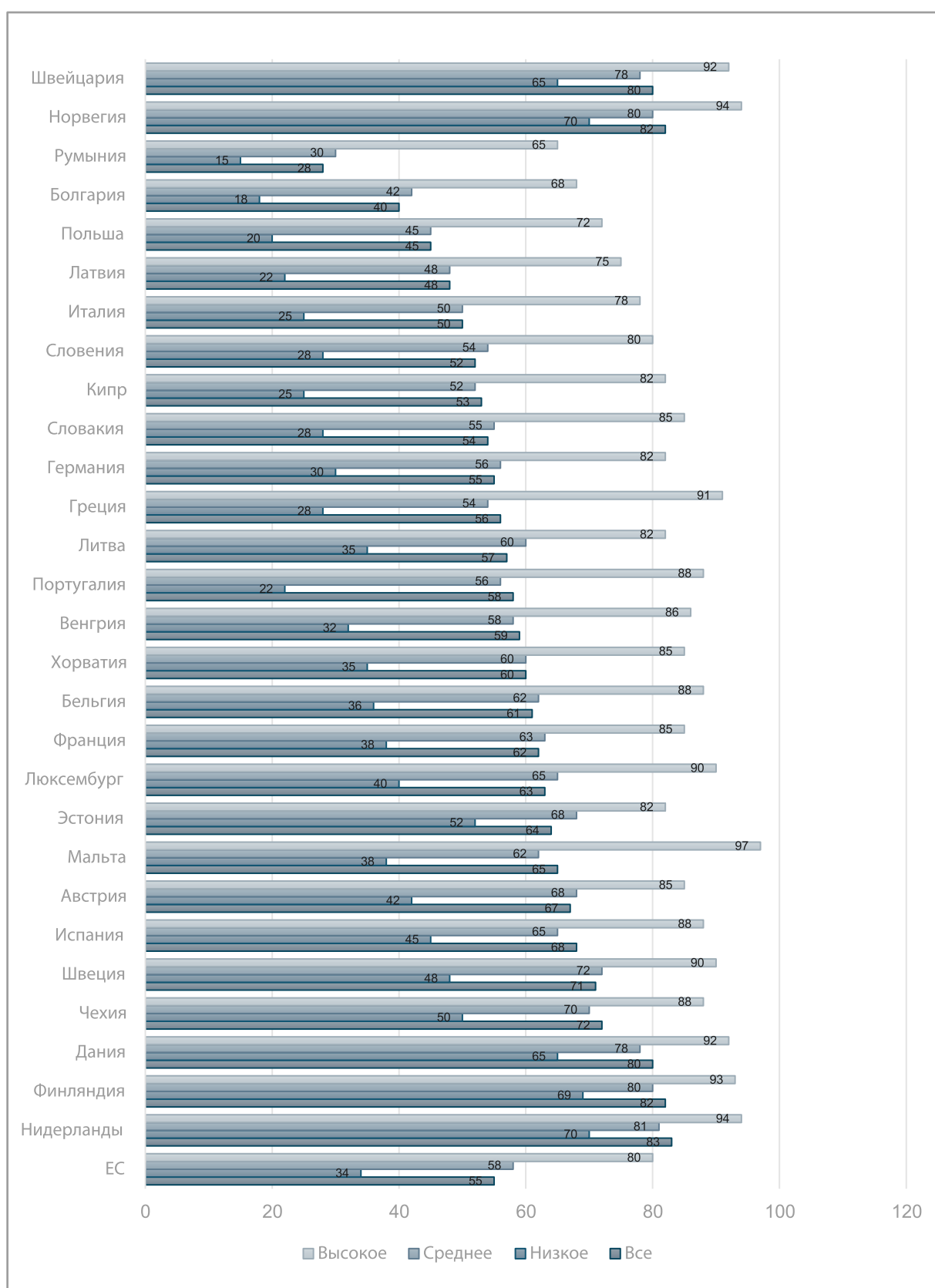


Рис. 4. Основные барьеры освоения цифровых технологий у педагогов старшего возраста (распределение респондентов, %). Источник: обобщенные данные обзора литературы 2023–2026 гг. [21; 22]
Fig. 4. The main barriers to mastering digital technologies among older teachers (distribution of respondents, %). Source: summarized data from a literature review for 2023–2026 [21; 22]

Выводы. 1. Цифровая компетентность является определяющим фактором сохранения профессионального потенциала педагогов 55+. Педагоги с уровнем В1 – В2 и выше демонстрируют удовлетворенность трудом на 28–42% и выше, техностресс ниже на 25–35%, выгорание меньше на 30–45% [8, с. 82; 9, с. 115–117; 19, с. 206–209].

2. Инструменты ИИ существенно ускоряют освоение цифровых навыков: адаптивные платформы и генеративные модели повышают цифровую грамотность на 28–45% за 3–6 месяцев, снижают техностресс на 25–32%, увеличивают уверенность на 35–50% [5, с. 49–50; 13, с. 93–95].

3. Наиболее результативные механизмы:

- менторство «молодой + ИИ-ассистент» (удержание навыков +40–55%) [15, с. 71; 23, с. 105];
- микрообучение 5–15 мин с голосовым интерфейсом [14, с. 60];
- внедрение технологий в привычные операции;
- демонстрация выгоды (экономия 1,5–3 ч в неделю, улучшение обратной связи на 20–35%) [24, с. 78–80].

4. Критические препятствия, требующие устранения:

- технофобия и стереотипы (55–65% педагогов) [21, с. 30–35];
- дефицит адаптированных программ (только 12–18% курсов учитывают возраст) [22, с. 24–26];

– отсутствие штатных цифровых помощников (60–70% организаций) [7, с. 14];

– физиологические ограничения (компенсируются ИИ в 70–85% случаев) [5, с. 50].

5. Конкретные меры, рекомендованные к реализации:

- запуск программ «Цифровой педагог 55+» (72–108 ч, обязательный ИИ-компонент) – 2027–2028 гг.;
- введение ставки «цифровой тьютор» (0,25–0,5 на 100 педагогов 50+);
- создание региональных центров поддержки с бесплатным доступом к ИИ-платформам;
- включение уровня В1 – В2 в аттестацию с льготным периодом освоения;
- разработка возраст-ориентированного диагностического инструментария (2027 г.) [5, с. 49].

6. Перспективные направления исследований: лонгитюдное изучение комбинаций «ИИ + менторство», сравнение эффективности разных ИИ-инструментов, разработка модели инклюзивной цифровой траектории для педагогов 55–70 лет [15, с. 72; 13, с. 95].

Целенаправленное развитие цифровой грамотности с активным использованием ИИ и адресной организационной поддержкой является сегодня наиболее эффективным и реалистичным способом сохранения кадрового потенциала системы образования в условиях демографического и технологического перехода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Válek J., Hetmánková M., Kohout O. Digital competences of teachers in vocational education in the Czech Republic // R&E-SOURCE. 2023. Vol. 20. P. 22–29.
2. Zivi P., Malatesta G., Mascia M. L., Diana M. G. Protective factors against technostress in secondary school teachers // Scientific Reports. 2025. Vol. 15. P. 156–162.
3. Masoumi D., Noroozi O. Developing early career teachers' professional digital competence: a systematic literature review // Technology, Pedagogy and Education. 2023. Vol. 32, iss. 3. P. 112–118.
4. Соболева Е. В., Суворова Т. Н., Машарова Т. В., Утёмов В. В. Развитие цифровой грамотности педагогов при проектировании сюжетов текстовых игр инструментами нейросетей // Перспективы науки и образования. 2025. №2. С. 67–73.
5. Chetty K. AI Literacy for an Ageing Workforce: Leveraging the Experience of Older Workers // OBM Geriatrics. 2025. Vol. 9, iss. 1. P. 45–50.
6. Аймалетдинов Т. А., Баймуратова Л. Р., Зайцева О. А. и др. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе: отчет. М.: Изд-во Аналитического центра НАФИ, 2019. 84 с.
7. Hecker I., Spaulding S., Kuehn D. Digital Skills and Older Workers // Urban Institute Report. Washington, DC: Urban Institute, 2022. 45 p.
8. Jurić J., Krstulović L. P., Mišurac I. Professional Well-Being of Teachers in the Digital Age: The Role of Digital Competences and Technostress // Education Sciences. 2025. Vol. 15, iss. 4. P. 78–90.
9. Jurić J., Krstulović L. P., Mišurac I. Professional Well-Being of Teachers in the Digital Age // Education Sciences. 2025. Vol. 15, iss. 5. P. 112–118.
10. Tu L., Rao Z., Jiang H., Dai L. Technostress, Burnout, and Job Satisfaction: An Empirical Study of STEM Teachers' Well-Being and Performance // Frontiers in Education. 2025. Vol. 10. P. 156–162.
11. Мазурчук Е. О., Давыдова Н. Н. Профессиональный потенциал учителей старшего поколения: психолого-педагогический аспект // Вестник педагогических наук. 2022. №4. С. 45–52.
12. Garzón-Artacho E., Sola-Martínez T., Romero-Rodríguez J. M., Gómez-García G. Teachers' perceptions of digital competence at the lifelong learning stage // Frontiers in Education. 2021. Vol. 6. P. 655–668.

13. Xiao W., Wang M., Li X. From «Digital Novices» to «Digital Pioneers»: Profiles and influencing factors of digital literacy among pre-service special education teachers // *Computers & Education*. 2025. Vol. 212. P. 89–95.
14. Schirmer M., Dalko K., Stoevesandt D., Paulicke D., Jahn P. Educational Concepts of Digital Competence Development for Older Adults – A Scoping Review // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023. Vol. 20, iss. 5. P. 56–72.
15. Monteiro A., Mouraz A., Dotta L.T. Veteran teachers and digital technologies: myths, beliefs and professional development // *Repositório Aberto da Universidade do Porto*. 2022. P. 67–72.
16. Кучеренко К.С. Цифровые компетенции как элемент развития профессионального потенциала населения старшей возрастной группы // *Экономика и управление*. 2023. №6. С. 33–37.
17. Резер Т.М., Владыко А.В. Обратная связь в цифровой образовательной среде // *Среднее профессиональное образование*. 2022. №5. С. 29–32.
18. Яковлева Э.Н., Дружинина Н.Н., Воителева Г.В. Проблема развития цифровой компетентности педагогов начального общего образования, принадлежащих к старшему поколению // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2021. №. 1. С. 46–55.
19. Pico E.R., Escarlos G.S. Digital Competence and Work Life Balance on Teaching Effectiveness of Long Serving Basic Education Teachers // *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. 2025. Vol. 9, iss. 3. P. 203–210.
20. Altın A., Topcu Z. Examining the Relationship between Teachers' Digital Competence and Career Satisfaction // *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*. 2025. Vol. 15. iss. 2. P. 236–268.
21. Liang H., Song Y., Yang Y., Wang S., Fang Q. Challenges and Strategies of Digital Literacy Education for Elderly in the Context of Aging // *Academic Journal of Management and Social Sciences*. 2025. Vol. 12. iss. 1. P. 30–35.
22. Михнова И.Б., Хохлова М.А. Цифровая грамотность: как соединить потребности населения и возможности библиотек // *Университетская книга*. 2023. №3. С. 22–28.
23. Digital Literacy for Seniors Empowering the Elderly Through Technology // *NIIT Foundation Report*. New Delhi: NIIT Foundation, 2024. P. 101–108.
24. Promoting Digital Literacy for Adult Learners: A Resource Guide // *Barbara Bush Foundation for Family Literacy*. Tallahassee, FL: Barbara Bush Foundation, 2022. P. 76–81.
25. Kumar P.S. TECHNOSTRESS: A comprehensive literature review on dimensions, impacts, and management strategies // *Computers in Human Behavior Reports*. 2024. Vol. 14. P. 45–50.

REFERENCES

1. Válek J., Hetmánková M., Kohout O. Digital competences of teachers in vocational education in the Czech Republic. *R&E-SOURCE*, 2023, vol. 20, pp. 22–29.
2. Zivi P., Malatesta G., Mascia M.L., Diana M.G. Protective factors against technostress in secondary school teachers. *Scientific Reports*, 2025, vol. 15, pp. 156–162.
3. Masoumi D., Noroozi O. Developing early career teachers' professional digital competence: a systematic literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, 2023, vol. 32, iss. 3, pp. 112–118.
4. Soboleva E.V., Suvorova T.N., Masharova T.V., Utemov V.V. Developing Teachers' Digital Literacy in Designing Text-Based Game Plots Using Neural Network Tools. *Perspectives of Science and Education*, 2025, no. 2, pp. 67–73. (In Russ.)
5. Chetty K. AI Literacy for an Ageing Workforce: Leveraging the Experience of Older Workers. *OBM Geriatrics*, 2025, vol. 9, iss. 1, pp. 45–50.
6. Aimaletdinov T.A., Baimuratova L.R., Zaitseva O.A., et al. Digital Literacy of Russian Teachers. *Readiness to Use Digital Technologies in the Educational Process*: Report. Moscow: Publishing House of the Analytical Center of NAFI, 2019, 84 p. (In Russ.)
7. Hecker I., Spaulding S., Kuehn D. Digital Skills and Older Workers. *Urban Institute Report*. Washington, DC: Urban Institute, 2022, 45 p.
8. Jurić J., Krstulović L.P., Mišurac I. Professional Well-Being of Teachers in the Digital Age: The Role of Digital Competences and Technostress. *Education sciences*, 2025, vol. 15, iss. 4, pp. 78–90.
9. Jurić J., Krstulović L.P., Mišurac I. Professional Well-Being of Teachers in the Digital Age. *Education sciences*, 2025, vol. 15, iss. 5, pp. 112–118.
10. Tu L., Rao Z., Jiang H., Dai L. Technostress, Burnout, and Job Satisfaction: An Empirical Study of STEM Teachers' Well-Being and Performance. *Frontiers in education*, 2025, vol. 10, pp. 156–162.
11. Mazurchuk E.O., Davydova N.N. Professional Potential of Senior Teachers: A Psychological and Pedagogical Aspect. *Bulletin of pedagogical sciences*, 2022, no. 4, pp. 45–52. (In Russ.)
12. Garzón-Artacho E., Sola-Martínez T., Romero-Rodríguez J.M., Gómez-García G. Teachers' Perceptions of Digital Competence at the Lifelong Learning Stage. *Frontiers in education*, 2021, vol. 6, pp. 655–668.

13. Xiao W., Wang M., Li X. From «Digital Novices» to «Digital Pioneers»: Profiles and influencing factors of digital literacy among pre-service special education teachers. *Computers & Education*, 2025, vol. 212, pp. 89–95.
14. Schirmer M., Dalko K., Stoevesandt D., Paulicke D., Jahn P. Educational Concepts of Digital Competence Development for Older Adults – A Scoping Review. *International Journal of environmental research and public health*, 2023, vol. 20, iss. 5, pp. 56–72.
15. Monteiro A., Mouraz A., Dotta L. T. Veteran teachers and digital technologies: myths, beliefs, and professional development. *Repositório Aberto da Universidade do Porto*, 2022, pp. 67–72.
16. Kucherenko K. S. Digital competencies as an element of developing the professional potential of the older population. *Economy and management*, 2023, no. 6, pp. 33–37. (In Russ.)
17. Rezer T. M., Vladyko A. V. Feedback in the digital educational environment. *Secondary vocational education*, 2022, no. 5, pp. 29–32.
18. Yakovleva E. N., Druzhinina N. N., Voiteleva G. V. The problem of developing digital competence of primary general education teachers belonging to the older generation. *Innovative projects and programs in education*, 2021, no. 1, pp. 46–55. (In Russ.)
19. Pico E. R., Escarlos G. S. Digital Competence and Work Life Balance on Teaching Effectiveness of Long Serving Basic Education Teachers. *International Journal of research and innovation in social science*, 2025, vol. 9, iss. 3, pp. 203–210.
20. Altın A., Topcu Z. Examining the Relationship between Teachers' Digital Competence and Career Satisfaction. *International journal of curriculum and instructional studies*, 2025, vol. 15, iss. 2, pp. 236–268.
21. Liang H., Song Y., Yang Y., Wang S., Fang Q. Challenges and Strategies of Digital Literacy Education for Elderly in the Context of Aging. *Academic journal of management and social sciences*, 2025, vol. 12, iss. 1, pp. 30–35.
22. Mikhnova I. B., Khokhlova M. A. Digital Literacy: How to Connect the Needs of the Population and the Capabilities of Libraries. *University book*, 2023, no. 3, pp. 22–28. (In Russ.)
23. Digital Literacy for Seniors Empowering the Elderly Through Technology. *NIIT Foundation Report*. New Delhi: NIIT Foundation, 2024, pp. 101–108.
24. Promoting Digital Literacy for Adult Learners: A Resource Guide. *Barbara Bush Foundation for family literacy*. Tallahassee, FL: Barbara Bush Foundation, 2022, pp. 76–81
25. Kumar P. S. TECHNOSTRESS: A Comprehensive Literature Review on Dimensions, Impacts, and Management Strategies. *Computers in human behavior reports*, 2024, vol. 14, pp. 45–50.

Информация об авторах

Сартаков Игорь Витальевич – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных систем и цифрового образования, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, e-mail: nsk@bk.ru).

Каменев Роман Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных систем и цифрового образования, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, e-mail: romank54.55@gmail.com).

Ступин Андрей Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных систем и цифрового образования, Новосибирский государственный педагогический университет (Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, e-mail: aastupin@gmail.com).

Ступина Елена Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных систем и цифрового образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Российская Федерация, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, e-mail: stupina.ee@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 04.03.2026

После доработки 24.04.2026

Принята к публикации 30.04.2026

Information about the authors

Igor V. Sartakov – candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of information systems and digital education, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuyskaya Str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, e-mail: nsk@bk.ru).

Roman V. Kamenev – candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of information systems and digital education, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuyskaya Str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, email: romank54.55@gmail.com).

Andrey A. Stupin – candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of information systems and digital education, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuyskaya Str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, email: aastupin@gmail.com).

Elena E. Stupina – candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor, department of information systems and digital education, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuyskaya Str., Novosibirsk, 630126, Russian Federation, e-mail: stupina.ee@yandex.ru).

The paper was submitted 04.03.2026

Received after reworking 24.04.2026

Accepted for publication 30.04.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-11
УДК 37.02: 004.8

Оригинальная статья

Методологические подходы к формированию цифровых компетенций студентов гуманитарных специальностей в процессе обучения нейросетевым технологиям

А. А. Алетдинова

*Сибирский государственный университет инженерии и биотехнологий
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: kaf-aoi418@mail.ru*

Е. Н. Антонянц

*Новосибирский государственный технический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: bax201438@gmail.com*

Н. Е. Мишечкин

*Новосибирский государственный технический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: mishechkin.nikita@mail.ru*

М. Р. Шаталов

*Новосибирский государственный технический университет
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: satalomaksimka12345678910@gmail.com*

Аннотация. *Введение.* Массовое внедрение генеративных нейросетевых сервисов в высшее образование создает разрыв между фактическим использованием технологий студентами гуманитарных направлений и отсутствием системной методической подготовки к их применению в профессиональной деятельности. *Постановка задачи.* Цели исследования – разработка и эмпирическая валидация методологических принципов обучения студентов гуманитарных направлений технологиям искусственного интеллекта и машинного обучения на основе дифференциации сложности контента и модели «сервисного моста». *Методика и методология исследования.* Обоснование методологических принципов: «сервисного моста», практической направленности, критического, системного подхода, коллаборативного подхода, выполнено на основе педагогического эксперимента, проведенного на базе Новосибирского государственного технического университета (НГТУ). Выборка сформирована из студентов пяти учебных групп. Реализован цикл из восьми тем с последовательным переходом от заданий по низкопороговым ИИ-сервисам (Gamma AI, Kandinsky, Stable Audio) к – модификации нейросетей в Google Colab. Методы сбора данных: балльно-рейтинговая оценка работ (шкала 0–5), контент-анализ отчетной документации. Обработка данных: дескриптивная статистика, сравнительный анализ показателей успеваемости. *Результаты.* Средний балл по восьми практическим работам составил 4,72 из 5,00, доля незачетов – 4,23% (21 случай на 496 человеко-работ). Максимальная успешность зафиксирована для работы 8 «Сервисы ИИ по мультимодальным материалам» ($M = 4,92$; $n = 2$), минимальная – для работы 3 «Системы компьютерного зрения» ($M = 4,56$; $n = 3$) и работы 6 «Сервисы ИИ по работе с изображениями» ($M = 4,57$; $n = 3$). Статистически значимых различий между заданиями без программирования ($M = 4,73$) и заданиями с элементами кода ($M = 4,71$) не выявлено. Контент-анализ отчетов показал преобладание методических ошибок (47%) над техническими (31%) и аналитическими (22%). Наибольшее количество незачетов ($n = 4$) связано с работой 5, включавшей 12 подзадач. Модель «сервисного моста» обеспечила эффективное формирование цифровых компетенций в области ИИ у студентов-гуманитариев. Основные затруднения вызывают задания по компьютерному зрению и генерации изображений, что требует дополнительного методического сопровождения. *Выводы.* Отсутствие барьера программирования при наличии шаблонов кода и командной формы работы подтверждает возможность включения элементов Colab в подготовку лингвистов.

Ключевые слова: методологические принципы, высшее образование, гуманитарные специальности, нейросетевые технологии, структура практических занятий, цифровые компетенции

Для цитирования: Алетдинова А. А., Антонянц Е. Н., Мишечкин Н. Е., Шаталов М. Р. Методологические подходы к формированию цифровых компетенций студентов гуманитарных специальностей в процессе обучения нейросетевым технологиям // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №2. С. 271–280. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-11>

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-11

Full Article

Methodological approaches to formation of digital competencies of students in humanitarian specialties in process of learning neural network technologies

Aletdinova, A. A.

*Siberian State University of Engineering and Biotechnology
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: kaf-aoi418@mail.ru*

Antonyants, E. N.

*Novosibirsk State Technical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: bax201438@gmail.com*

Mishechkin, N. E.

*Novosibirsk State Technical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: mishechkin.nikita@mail.ru*

Shatalov, M. R.

*Novosibirsk State Technical University
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: satalomaksimka12345678910@gmail.com*

Abstract. *Introduction.* The widespread adoption of generative neural network services in higher education creates a gap between the actual use of technologies by humanities students and the lack of systematic methodological training for their application in professional activities. *Problem statement.* The aim of the study is to develop and empirically validate methodological principles for teaching students of humanities majors artificial intelligence and machine learning technologies based on content difficulty differentiation and the «service bridge» model. *Methodology and research methods.* The substantiation of the methodological principles: «service bridge», practical orientation, critical, systematic approach, collaborative approach, is based on a pedagogical experiment conducted on the basis of Novosibirsk State Technical University (NSTU). Sample contains a students from five academic groups. A cycle of eight practical classes was implemented with a sequential transition from low-threshold AI services (Gamma AI, Kandinsky, Stable Audio) to neural network modification in Google Colab. Data collection methods: point-rating assessment of works (scale 0–5), content analysis of reporting documentation. Data processing: descriptive statistics, comparative analysis of academic performance indicators. *Results.* The average score for eight practical works was 4.72 out of 5.00, the share of failures was 4.23% (21 cases out of 496 person-works). Maximum success was recorded for work 8 «AI services for multimodal materials» ($M = 4.92$; $n = 2$), minimum – for work 3 «Computer vision systems» ($M = 4.56$; $n = 3$) and work 6 «AI services for image processing» ($M = 4.57$; $n = 3$). No statistically significant differences were found between non-programming tasks ($M = 4.73$) and tasks with code elements ($M = 4.71$). Content analysis of reports showed a predominance of methodological errors (47%) over technical (31%) and analytical (22%) errors. The largest number of failures ($n = 4$) is associated with work 5, which included 12 subtasks. The «service bridge» model ensures effective formation of digital competencies in AI among humanities students. The main difficulties are caused by tasks in computer vision and image generation, which requires additional methodological support. The absence of a programming barrier in the presence of code templates and team-based work confirms the possibility of including Colab elements in the training of linguists.

Keywords: methodological principles, higher education, humanities majors, neural network technologies, structure of practical classes, digital competencies

Citation: Aletdinova, A. A., Antonyants, E. N., Mishechkin, N. E., Shatalov, M. R. [Methodological approaches to formation of digital competencies of students in humanitarian specialties in process of learning neural network technologies]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2. pp. 271–280. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-11>

Введение. Цифровая трансформация высшего образования вступила в фазу, когда генеративные нейросетевые технологии перестают быть факультативным инструментом и становятся элементом профессиональной деятельности выпускников гуманитарных направлений. Лингвисты, переводчики, редакторы, специалисты по межкультурной коммуникации и педагоги все чаще взаимодействуют с системами автоматической обработки текста, речи и мультимодального контента. В этих условиях вузы сталкиваются с задачей формирования у студентов гуманитарных специальностей цифровых компетенций в области искусственного интеллекта, не предусмотренных традиционными методиками обучения для гуманитарных направлений.

В исследовании [1] рассматриваются 11 российских университетов и фиксируется рост доли студенческих работ с признаками использования генеративных нейросетей с 5,3 до 24% за период 2023–2025 гг. Среди выпускных квалификационных работ показатель достиг 22,7% в 2025 г. Студенты гуманитарных направлений активно применяют языковые модели при подготовке текстов, однако 46% опрошенных оценили вклад искусственного интеллекта (ИИ) как умеренный, а 34% – как незначительный. Лишь 17% респондентов обращались к нейросетевым инструментам на всех этапах выполнения работы. В исследовании также пишут, что студентам не хватает базового понимания работы генеративного ИИ, навыков промпт-инжиниринга, поэтому без обучения работе с технологиями такое взаимодействие дает посредственный результат.

Дефицит системных знаний о возможностях и ограничениях технологий ИИ у студентов гуманитарных направлений подтверждается данными и других исследований. Так, в работе [2] указывается, что применение ChatGPT на занятиях в организациях высшего образования характеризуется стихийностью и отсутствием институционализированных методик обучения. В работе [3] выделены вызовы и риски обучения гуманитарным специальностям в эпоху цифровизации, отмечен разрыв между фактическим использованием ИИ-инструментов студентами и отсутствием целенаправленной подготовки к их применению.

Существующие методические разработки по преподаванию искусственного интеллекта ориентированы преимущественно на студентов технических

направлений. Учебные пособия [4–7] содержат систематизированный материал по интеллектуальным системам, большим данным и компьютерным методам обработки данных, однако адресованы обучающимся инженерных профилей. Адаптированных курсов, учитывающих специфику гуманитарного мышления и профессиональных задач лингвистов, в открытом доступе пока недостаточно.

Попытки внедрения элементов ИИ в подготовку студентов-гуманитариев носят локальный характер. В работе [8] представляется опыт включения отдельных тем по ИИ в учебный процесс для гуманитарных направлений. В работе [9] рассматривается аннотирование данных как объект обучения студентов социально-гуманитарной направленности. В исследовании [10] описывается нейросетевая лингводидактическая система для развития коммуникативных навыков студентов-филологов. Анализ, изложенный в работе [11], поясняет существующие вызовы и возможности, связанные с применением генеративного ИИ в современном университете. Работа [12] систематизирует теоретические подходы и практики применения генеративного ИИ в высшем образовании. Исследование [13] демонстрирует различия в цифровых компетенциях студентов технических и гуманитарных направлений подготовки. В работе [14] рассматриваются вопросы обучения будущих преподавателей использованию ИИ на основе адаптированных методических материалов. Однако комплексных исследований, посвященных методологии преподавания нейросетевых технологий студентам гуманитарных направлений с учетом их когнитивных особенностей и профессиональных потребностей, в научной литературе за последнее время не обнаружено.

Представленное исследование содержит эмпирическое обоснование модели «сервисного моста» при обучении нейросетевым технологиям студентов-гуманитариев: от использования готовых ИИ-сервисов (Gamma AI, Kandinsky, Stable Audio) к пониманию параметров работы нейросетей. На выборке из пяти учебных групп получены количественные данные о различиях в успешности выполнения практических работ разного типа – от мультимодальных презентаций до задач компьютерного зрения.

Постановка задачи. В исследовании рассматриваются как разработка, так и эмпирическая проверка методологических принципов обуче-

ния студентов гуманитарных направлений технологиям искусственного интеллекта на основе дифференциации сложности учебного контента и последовательного перехода от низкопороговых сервисов до самостоятельного программирования. Для достижения этой цели были решены следующие задачи:

1. Проанализированы существующие подходы к обучению ИИ студентов гуманитарных специальностей.

2. Спроектированы и реализованы циклы практических занятий по дисциплине «Системы искусственного интеллекта и машинное обучение» для студентов.

3. Проведена оценка эффективности разработанной методики на основе количественного анализа успеваемости студентов пяти учебных групп.

4. Выявлены тематические блоки, вызывающие наибольшие когнитивные затруднения у обучающихся гуманитарного профиля.

В качестве практической значимости работы определена возможность тиражирования разработанного электронного учебно-методического комплекса на внутренней платформе университета [15].

Методика и методология исследования.

В качестве объекта исследования рассматривается процесс обучения студентов гуманитарного профиля по дисциплине «Системы искусственного интеллекта и машинное обучение», предмета исследования – методологические принципы организации практических занятий, обеспечивающих формирования цифровых компетенций в области ИИ у студентов гуманитарных направлений.

Участниками эксперимента стали студенты пяти учебных групп факультета гуманитарного образования НГТУ. Все обучающиеся находились на третьем курсе бакалавриата, предшествующая подготовка по программированию и технологиям искусственного интеллекта отсутствовала. Данная дисциплина входит в вариативную часть учебного плана и рассчитана на один семестр с формой итогового контроля «зачет».

Эксперимент реализован в формате лонгитюдного (продольного) наблюдения за успеваемостью студентов при выполнении восьми последовательных практических работ. Содержание работ и используемые в них инструменты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Структура и особенности практических занятий
Table 1. Structure and features of practical exercises

Наименование	Тип деятельности	Используемые инструменты
Сервисы с использованием ИИ	Сравнительный анализ	GPT-4, Claude, Midjourney, Kandinsky AI
Обучение с учителем. Нейронные сети	Модификация кода	Google Colab (GPU T4)
Системы компьютерного зрения	Детекция, сегментация	YOLOv12n, онлайн-демо
Обработка естественного языка	Синтимент-анализ	VADER, TextBlob, RoBERTa
Сервисы ИИ по работе с текстами	Генерация, реферирование	ChatGPT, GigaChat, YandexGPT
Сервисы ИИ по работе с изображениями	Генерация, дорисовка	Kandinsky AI
Сервисы ИИ по работе с аудио	Генерация музыки	Stable Audio, Musicfy, Veed.io
Сервисы ИИ по мультимодальным материалам	Генерация презентаций	Gamma AI

Примечание: составлено авторами.

Логика построения курса подчинена принципу градиента сложности: от ознакомительных заданий, не требующих навыков программирования (работы 1, 5–8), к аналитическим задачам обработки текстовых данных (работа 4) и затем к технико-модифицирующим заданиям в среде программирования (работы 2, 3). Каждая практическая работа выполнялась в командах по 2–3 человека со сроком выполнения 2 недели. Выбор командной формы обусловлен результатами исследований, показывающих снижение когнитивной нагрузки и повышения мотивации студентов гуманитарных специальностей при коллаборативном решении технических задач [3; 13].

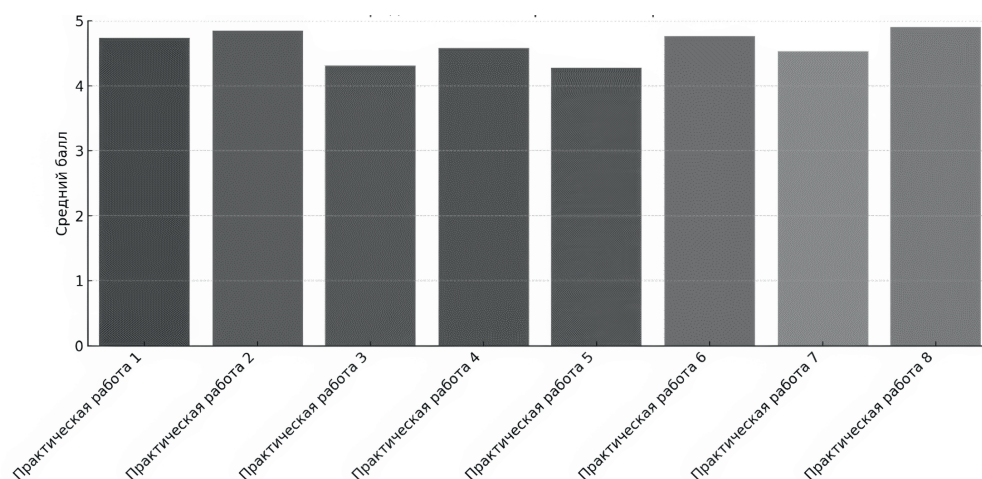
Методическое обеспечение курса включало электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК), размещенный на платформе DiSpace 2.0 НГТУ [15]. В состав ЭУМК вошли шаблоны отчетов по ГОСТ 7.32–2017, чек-листы оформления, образцы выполнения, ноутбуки Google Colab с исходным кодом для модификации, инструкции по активации GPU-ускорения и работе с облачными сервисами.

Первичные данные получены из ведомости успеваемости по дисциплине, содержащей оценки за каждую практическую работу в шкале от 0 до 5 баллов, где 0 – работа не сдана (незачет),

5 – полное выполнение всех требований задания. Минимальный порог для получения зачета по работе – 2,5 балла. Дополнительно проводился контент-анализ отчетных материалов студентов: проверялась корректность активации GPU в Colab, наличие скриншотов промежуточных результатов, полнота сравнительных таблиц, обоснованность выводов.

Количественный анализ включал расчет дескриптивной статистики: средний балл по каждой практической работе (М) и абсолютное количество незачетов (n). Сравнение показателей успеваемости между работами разного типа осуществлялось визуально с помощью гистограмм.

На рисунке 1 представлены средние баллы по практическим работам курса.

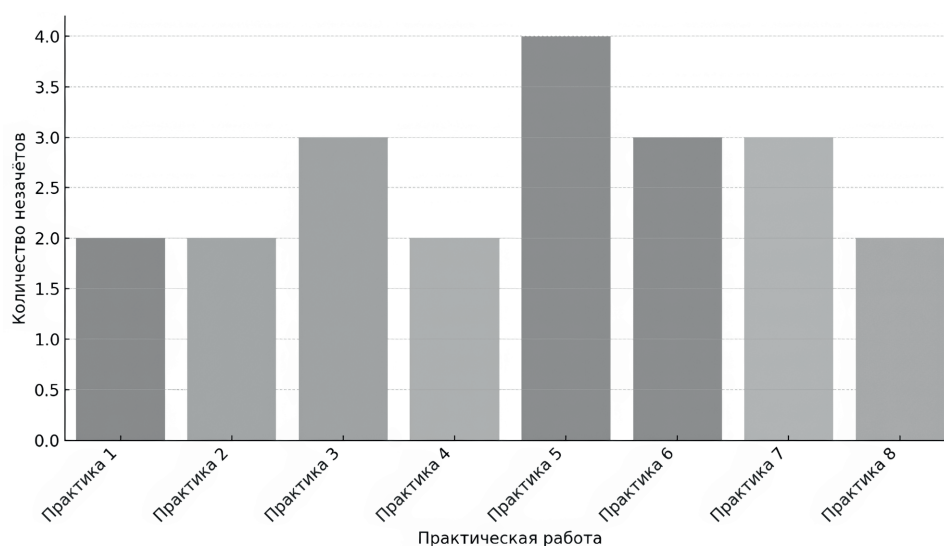


Примечание: составлено авторами.

Рис. 1. Средние баллы студентов по практическим работам курса «Системы искусственного интеллекта и машинное обучение»

Fig. 1. Average student scores on practical work of the course «Artificial intelligence systems and machine learning»

На рисунке 2 представлено количество незачетов по практическим работам курса.



Примечание: составлено авторами.

Рис. 2. Количество незачетов по практическим работам курса «Системы искусственного интеллекта и машинное обучение»

Fig. 2. Number of failed practical cases of the course «Artificial intelligence systems and machine learning»

Статистическая значимость различий не оценивалась ввиду ограниченного объема выборки и пилотного характера исследования.

Контент-анализ отчетов был направлен на выявление типичных ошибок и затруднений студентов при выполнении заданий разного типа. Фиксировались следующие категории: ошибки технического характера (неактивированный GPU, неверно указанный путь к файлу), ошибки промпт-инжиниринга (нерелевантные запросы, игнорирование негативных промптов), ошибки интерпретации результатов (неспособность объяснить изменение точности после модификации модели).

Выборка ограничена студентами одного направления подготовки и одного вуза, что не позволяет генерализировать выводы на всю совокупность обучающихся гуманитарных специальностей. Отсутствие контрольной группы исключает возможность строгого причинно-следственного анализа эффективности предложенной методики. Данные самооценки студентов и их субъективного восприятия сложности заданий не собирались, что ограничивает интерпретацию когнитивных затруднений.

Результаты. Обработка ведомостей успеваемости пяти учебных групп позволила получить количественные показатели выполнения восьми практических работ. Сводные показатели представлены в таблице 2.

Таблица 2. Показатели успеваемости студентов по практическим работам курса «Системы искусственного интеллекта и машинное обучение»

Table 2. Student performance indicators on practical work of the course «Artificial intelligence systems and machine learning»

№ работы	Средний балл (М)	Количество незачетов (n)
1	4,75	2
2	4,87	2
3	4,56	3
4	4,71	2
5	4,70	4
6	4,57	3
7	4,70	3
8	4,92	2

Примечание: составлено авторами.

Средний балл по всем восьми работам составил 4,72 из 5,00 возможных.

Максимальный средний балл зафиксирован по практической работе 8 «Сервисы ИИ по мультимодальным материалам» ($M = 4,92$). Минимальный средний балл отмечен по практической работе 3 «Системы компьютерного зрения» ($M = 4,56$). Разброс средних значений составил 0,36 балла.

Количество незачетов варьируется от 2 (работы 1, 2, 4, 8) до 4 (работа 5). Работа 5 «Сервисы ИИ по работе с текстами» набрала наибольшее число неудовлетворительных оценок – 4 случая, что составляет 6,45% от числа студентов, выполнивших задание.

Сравнение результатов по типам заданий выявляет следующие закономерности.

Работы, не требующие программирования и выполняемые исключительно через веб-интерфейсы готовых сервисов (№1, 5, 6, 7, 8), имеют средний балл $M = 4,73$ при медианном значении 4,70. Количество незачетов в этой группе – 14 случаев на 310 человеко-работ (4,52%).

Работы, включающие элементы программирования в среде Google Colab (№2, 4) либо требующие обучения нейросетевой модели (№3), демонстрируют средний балл $M = 4,71$. Количество незачетов – 7 случаев на 186 человеко-работ (3,76%).

Различие в среднем балле между группами составляет 0,02 и статистически незначимо. Доля незачетов в группе «программирование» на 0,76 процентных пункта ниже, чем в группе «сервисы».

Детальный анализ по отдельным работам фиксирует отклонения от групповых тенденций.

Практическая работа 2 («Обучение с учителем. Нейронные сети») получила второй по величине средний балл ($M = 4,87$) при минимальном количестве незачетов ($n = 2$). Задание предполагало модификацию архитектуры нейронной сети в ноутбуке Google Colab: добавление скрытого слоя, изменение числа нейронов, смену оптимизатора, сокращение эпох обучения. Студенты работали по предоставленному шаблону, что минимизировало ошибки синтаксиса.

Практическая работа 3 («Системы компьютерного зрения») показала наихудший средний балл ($M = 4,56$) и повышенное число незачетов ($n = 3$). Задание состояло из двух частей: тестирование готовых демо-моделей (детекция движения, сегментация, распознавание номеров) и обучение YOLO12n на пользовательском изображении. Контент-анализ отчетов студентов выявил следующие типичные затруднения:

- ошибки активации GPU в Google Colab – 7 случаев (11,3% студентов);
- некорректное указание пути к загруженному изображению – 5 случаев (8,1%);
- неспособность интерпретировать результаты детекции (перечисление объектов без анализа точности) – 12 случаев (19,4%).

Практическая работа 5 («Сервисы ИИ по работе с текстами») лидирует по числу незачетов ($n = 4$) при среднем балле $M = 4,70$. Задание включало 12 подзадач: реферирование, проверку уникальности, детекцию ИИ-текста, создание аналогий, генерацию учебного плана, перевод, написание сочинения, поиск ошибок, решение тестов и программирование. Анализ отчетов показал, что основные трудности возникли у студентов при выполнении подзадач, требующих многошаговых инструкций:

- проверка уникальности текста в антиплагиат-системах (8 человек не привели скриншоты результатов);
- тестирование сгенерированной программы на Python (6 студентов не запустили код в Colab);
- сравнение переводов языковой модели и Google Translate по критериям точности и адекватности (11 человек ограничились констатацией «перевод хороший» без конкретных примеров).

Практическая работа 6 («Сервисы ИИ по работе с изображениями») характеризуется средним баллом $M = 4,57$ и тремя незачетами. Основные ошибки, выявленные при контент-анализе студенческих отчетов следующие:

- некорректное использование негативного промпта (студенты вносили в поле «негативный промпт» то, что хотели видеть на изображении) – 9 случаев (14,5%);
- генерация изображений в разных стилях без фиксации seed, что не позволяло воспроизвести результат – 6 случаев (9,7%);
- отсутствие сравнительного анализа изображений, сгенерированных по оригинальному и переведенному тексту – 10 случаев (16,1%).

Практическая работа 8 («Сервисы ИИ по мультимодальным материалам») показала наивысший средний балл ($M = 4,92$) при двух незачетах. Задание по созданию презентации в Gamma AI не вызвало технических затруднений. Единственная повторяющаяся ошибка – это сохранение пре-

зентации без удаления технической информации Gamma AI о времени генерации и логине аккаунта (4 случая, 6,5% студентов).

Сравнение успеваемости по тематическим блокам выявило статистически незначимое, но устойчивое снижение среднего балла для работ, связанных с обработкой изображений и компьютерным зрением (№3 и №6). Средний балл по этим двум работам $M = 4,565$, тогда как средний балл по работам с текстовой и аудиоинформацией (№4, 5, 7) $M = 4,703$. Различие составляет 0,138 балла.

Данные контент-анализа отчетов позволяют классифицировать ошибки студентов на три категории:

1. Технические ошибки (неактивированный GPU, неверные пути к файлам, отсутствие доступа по ссылке) составили 31% от общего числа зафиксированных ошибок. Наибольшая концентрация технических ошибок приходится на работы 2 и 3.

2. Методические ошибки (неполное выполнение инструкций, пропуск этапов задания, отсутствие обязательных скриншотов) – 47%. Этот тип ошибок доминирует в работах 5 и 6.

3. Аналитические ошибки (неспособность интерпретировать результаты, отсутствие выводов, формальные ответы) – 22%. Чаще всего встречаются в работах 3 и 4.

Распределение оценок внутри групп демонстрирует гомогенность выборки. Стандартное отклонение среднего балла по группам не превышает 0,15. Группа ИА-12 показала наиболее высокие результаты (средний балл 4,81), группа ИА-15 – наиболее низкие (4,64). Различие между группами не превышает 0,17 балла.

Временная динамика успеваемости не обнаруживает выраженного тренда. Средний балл первой работы (4,75) практически совпадает со средним баллом последней (4,92). Колебания показателей носят тематический, а не хронологический характер.

Выводы. Проведенное исследование подтвердило возможность эффективного формирования цифровых компетенций в области искусственного интеллекта у студентов гуманитарного профиля при условии методической адаптации содержания и последовательного усложнения заданий. Средний балл 4,72 из 5,00 по итогам восьми практических работ, выполненных студентами гуманитарных направлений, свидетельствует о достижении планируемых образовательных результатов. Доля незачетов 4,23% по выборке указывает на доступность предложенной методики для обучающихся без предшествующей технической подготовки.

Ключевым методологическим принципом, обеспечивающим высокие показатели успеваемости, выступила модель «сервисного моста» – поэтапный переход от низкопороговых ИИ-серви-

сов с интуитивным веб-интерфейсом (Gamma AI, Kandinsky, Stable Audio) к задачам, требующим понимания параметров нейросетевых моделей и элементарной модификации кода в среде Google Colab. Отсутствие статистически значимых различий между группами работ без программирования ($M = 4,73$) и работ с элементами кода ($M = 4,71$) опровергает распространенное представление о непреодолимом барьере программирования для студентов-гуманитариев. Предоставление шаблонов кода и командная форма организации занятий нивелировали технические сложности, что согласуется с выводами других исследователей о снижении когнитивной нагрузки при коллаборативном обучении.

Наибольшие затруднения у студентов-лингвистов вызвали задания, связанные с компьютерным зрением и генерацией изображений (работы 3 и 6). Средний балл по этим темам ($M = 4,565$) оказался на 0,138 ниже, чем по работам с текстовой и аудиоинформацией. Контент-анализ отчетов выявил две доминирующие причины: технические ошибки активации GPU в Colab (11,3% студентов) и методические ошибки формулирования негативных промптов (14,5% студентов). Полученные данные указывают на целесообразность перераспределения учебного времени в пользу более детального инструктажа по работе с визуальными нейросетевыми моделями и включения дополнительных демонстрационных примеров перед выполнением самостоятельных заданий данного типа.

Максимальная успешность выполнения практической работы 8 «Сервисы ИИ по мультимодальным материалам» ($M = 4,92$; $n = 2$) подтверждает высокую мотивацию студентов к использованию инструментов, непосредственно применимых в их будущей профессиональной деятельности. Создание презентаций с помощью Gamma AI воспринималось обучающимися как релевантный навык для академической и пе-

дагогической работы, что коррелирует с выводами Л.К. Раицкой и М.Р. Ламбовски о необходимости ориентации обучения ИИ на конкретные профессиональные задачи.

Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности масштабирования разработанного электронного учебно-методического комплекса на платформе DiSpace 2.0 в других университетах, реализующих образовательные программы гуманитарного профиля. Структура курса, апробированная на выборке из пяти учебных групп, может быть воспроизведена для направлений «Филология», «История», «Культурология», «Педагогическое образование» с заменой предметных примеров при сохранении логики градиента сложности.

Кроме методологического принципа «сервисного моста», рекомендуемого к реализации при обучении студентов-гуманитариев, важно выделить и дополняющие его: практической направленности (гарантирующего формирования цифровых компетенций); критический (обеспечивающий критический анализ получаемых результатов); системного подхода (включающий изучение и апробацию разнообразных методов ИИ); коллаборативного подхода (обосновывающего необходимость работы в командах).

Ограничение нашего исследования – это локальный характер выборки (один вуз, одно направление подготовки), отсутствие контрольной группы и субъективных метрик удовлетворенности студентов – определяют направления дальнейшей работы. Перспективным является кросс-дисциплинарное сравнение эффективности предложенных методологических приемов для различных гуманитарных профилей, а также включение в дизайн эксперимента анкетирования обучающихся для анализа динамики самооценки и их отношения к технологиям искусственного интеллекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Трапезников В., Зиновьева Е. Нейросети и генеративный ИИ в высшем образовании: международный опыт и российская практика // Российский совет по международным делам. 23.07.2024. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/neyroseti-generativnyy-ii-v-vysshem-obrazovanii-mezhdunarodnyy-opyt-i-rossiyskaya-praktika/> (дата обращения: 15.01.2026).
2. Раицкая Л. К., Ламбовская М. Р. Перспективы применения ChatGPT для высшего образования: обзор международных исследований // Интеграция образования. 2024. Т. 28, №1. С. 10–21.
3. Крютченко А. Д. Обучение гуманитарным специальностям в эпоху цифровизации: вызовы и риски, экспертный подход // Экспертные институты в XXI веке: принципы, технологии, культура в условиях построения безопасного мира. Иркутск, 2025. С. 412–415.
4. Алетдинова А. А., Гриф М. Г. Системы искусственного интеллекта: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2023. 73 с.
5. Алетдинова А. А., Муртазина М. Ш. Интеллектуальный анализ больших данных: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2023. 66 с.
6. Алетдинова А. А., Муртазина М. Ш. Компьютерные методы обработки данных: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2021. 64 с.

7. Гриф М.Г. Интеллектуальные системы и технологии: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2021. 72 с.
8. Крылова М. А. Внедрение элементов искусственного интеллекта в учебный процесс для студентов гуманитарного профиля // Дистанционное обучение в высшем образовании: опыт, проблемы и перспективы развития: XVI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 19 апр. 2023 г. СПб.: СПбГУП, 2023. С. 69–70.
9. Алейникова Д. В. Аннотирование данных как объект обучения студентов социально-гуманитарной направленности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 4 (845). С. 15–19. DOI: 10.52070/2500-3488_2022_4_845_15
10. Lopushansky I. A. A neural network-based linguodidactic system for enhancing English communication skills of philology students // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. Vol. 16, №3. P. 87–105. EDN: IRAUCI
11. Проворова Т. А., Сергеева Н. А., Чехович Ю. В. Генеративный искусственный интеллект и современный университет: новые вызовы и новые возможности // Вышэйшая школа: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. 2024. №3. С. 3–6.
12. Кошкина Е. А., Бордовская Н. В., Гнедых Д. С., Хромова М. А., Демчук Р. В., Исхакова М. П., Балышев П. А. Генеративный искусственный интеллект в высшем образовании: обзор теоретических подходов и практик применения // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, №6. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-143-160
13. Белопашенцева А. В. Цифровая компетентность и отношение к цифровой образовательной среде студентов технических и гуманитарных направлений подготовки: выпускная квалификационная работа магистра / науч. рук. К. П. Захаров. СПб.: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025.
14. Сликишина И. В. Подготовка будущих педагогов к применению искусственного интеллекта // Новосибирская открытая образовательная сеть. URL: <https://sibuch.ru/node/3053> (дата обращения: 15.04.2026).
15. Системы искусственного интеллекта и машинное обучение – практические работы // DiSpace 2.0 НГТУ. URL: <https://dispace.edu.nstu.ru/didesk/course/show/15216> (дата обращения: 15.01.2026).

REFERENCES

1. Trapeznikov V., Zinovyeva E. Neural Networks and Generative AI in Higher Education: International Experience and Russian Practice. *Russian International Affairs Council*, 23.07.2024. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/neyroseti-generativnyy-ii-v-vysshem-obrazovanii-mezhdunarodnyy-opyt-i-rossiyskaya-praktika/> (accessed 01.17.2026). (In Russ.)
2. Raitskaya L. K., Lambovska M. R. Prospects for ChatGPT Application in Higher Education: A Review of International Research. *Integration of education*, 2024, vol. 28, no. 1, pp. 10–21. (In Russ.).
3. Kryutchenko A. D. Teaching Humanities in the Era of Digitalization: Challenges and Risks, an Expert Approach. *Expert Institutions in the 21st Century: Principles, Technologies, Culture in the Context of Building a Safe World*. Irkutsk, 2025, pp. 412–415. (In Russ.)
4. Aletdinova A. A., Grif M. G. *Artificial Intelligence Systems*: textbook. Novosibirsk: NSTU Publ., 2023, 73 p. (In Russ.).
5. Aletdinova A. A., Murtazina M. Sh. *Intelligent Big Data Analysis*: textbook. Novosibirsk, NSTU Publ., 2023, 66 p. (In Russ.).
6. Aletdinova A. A., Murtazina M. Sh. *Computer Methods of Data Processing*: textbook. Novosibirsk, NSTU Publ., 2021, 64 p. (In Russ.).
7. Grif M. G. *Intelligent Systems and Technologies*: textbook. Novosibirsk, NSTU Publ., 2021, 72 p. (In Russ.).
8. Krylova M. A. Introduction of Artificial Intelligence Elements into the Educational Process for Students of Humanities. Distance Learning in Higher Education: Experience, Problems and Development Prospects. St. Petersburg, SPbGUP Publ., 2023, pp. 69–70. (In Russ.).
9. Aleinikova D. V. Data Labeling as an Object of Teaching Social Sciences and Humanities Students. *Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 2022, no. 4 (845), pp. 15–19. DOI: 10.52070/2500-3488_2022_4_845_15 (In Russ.)
10. Lopushansky I. A. A neural network-based linguodidactic system for enhancing English communication skills of philology students. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2025, vol. 16, no. 3, pp. 87–105. EDN: IRAUCI
11. Provorova T. A., Sergeeva N. A., Chekhovich Yu. V. Generative Artificial Intelligence and the Modern University: New Challenges and New Opportunities. *Higher School: scientific, methodological and journalistic journal*, 2024, no. 3, pp. 3–6. (In Russ.).
12. Koshkina E. A., Bordovskaia N. V., Gnedych D. S., Khromova M. A., Demchuk R. V., Iskhakova M. P., Balyshhev P. A. Generative Artificial Intelligence in Higher Education: A Review of Theoretical Approaches and Application Practices. *Higher Education in Russia*, 2025, vol. 34, no. 6. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-143-160 (In Russ.)
13. Belopashentseva A. V. *Digital Competence and Attitude to the Digital Educational Environment of Students of Technical and Humanitarian Training Areas*: master's thesis. St. Petersburg, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2025. (In Russ.)

14. Slikishina I. V. Preparing Future Teachers for the Use of Artificial Intelligence. Novosibirsk Open Educational Network. URL: <https://sibuch.ru/node/3053> (accessed 04.15.2026). (In Russ.)
15. Artificial Intelligence and Machine Learning Systems – Practical Works. *DiSpace 2.0 NSTU*. URL: <https://dispace.edu.nstu.ru/didask/course/show/15216> (accessed 01.15.2026). (In Russ.).

Информация об авторах

Алетдинова Анна Александровна – доктор экономических наук, профессор кафедры информационных технологий и моделирования, Сибирский государственный университет инженерии и биотехнологий (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 155, e-mail: kaf-aoi418@mail.ru).

Антонянц Егор Николаевич – ассистент кафедры автоматизированных систем управления, Новосибирский государственный технический университет (Российская Федерация, 630073, г. Новосибирск, просп. Карла Маркса, 20, e-mail: bax201438@gmail.com).

Мишечкин Никита Евгеньевич – студент кафедры автоматизированных систем управления, Новосибирский государственный технический университет (Российская Федерация, 630073, г. Новосибирск, просп. Карла Маркса, 20, e-mail: mishechkin.nikita@mail.ru).

Шаталов Максим Русланович – студент кафедры автоматизированных систем управления, Новосибирский государственный технический университет (Российская Федерация, 630073, г. Новосибирск, просп. Карла Маркса, 20, e-mail: satalomaksimka12345678910@gmail.com).

Статья поступила в редакцию 20.04.2026

После доработки 05.05.2026

Принята к публикации 08.05.2026

Information about the authors

Anna A. Aletdinova – doctor of economical sciences, professor at the department of information technology and modeling, Siberian State University of Engineering and Biotechnology (155 Nikitina Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: kaf-aoi418@mail.ru).

Egor N. Antonyants – assistant professor at the department of automated control systems, Novosibirsk State Technical University (20 Karl Marks ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation, e-mail: bax201438@gmail.com).

Nikita E. Mishechkin – student of the department of automated control systems, Novosibirsk State Technical University (20 Karl Marks ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation, e-mail: mishechkin.nikita@mail.ru).

Maxim R. Shatalov – Student of the department of automated control systems, Novosibirsk State Technical University (20 Karl Marks ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation, e-mail: satalomaksimka12345678910@gmail.com).

The paper was submitted 20.04.2026

Received after reworking 05.05.2026

Accepted for publication 08.05.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-12
УДК 37.013

Оригинальная статья

Профессиональная культура специалиста в педагогическом дискурсе: сущность, структура и функции

З. О. Кекеева

*Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова
Элиста, Российская Федерация
e-mail: kekeeva-zo@yandex.ru*

А. Д. Самаева

*Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова
Элиста, Российская Федерация
e-mail: arina52000@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* В статье представлен теоретический анализ категории «профессиональная культура» как ключевой для современной педагогики профессионального образования. *Постановка задачи.* Цель исследования – систематизировать основные научные подходы к определению сущности, выявлению структуры и функций профессиональной культуры специалиста. *Методика и методология исследования.* Методологической основой выступили системный, личностно-деятельностный и культурологический подходы, позволившие рассмотреть феномен в его целостности и динамике. *Результаты.* На основе сравнительного анализа отечественных и зарубежных исследований уточнено понятие профессиональной культуры как интегративного личностного образования, синтезирующего освоенные нормы, ценности, знания и способы деятельности, обеспечивающие высокое качество и социальную эффективность профессионального труда. Детализирована компонентная структура профессиональной культуры, включающая аксиологический, когнитивный, технологический (деятельностный) и личностно-творческий компоненты. Раскрыты основные функции профессиональной культуры: адаптивно-регулятивная, развивающая, идентификационная и смыслообразующая. *Выводы.* Делается вывод о том, что ценностно-нормативный (аксиологический) компонент выступает системообразующим ядром, определяющим направленность и этические границы профессиональной деятельности. Результаты анализа создают теоретический фундамент для проектирования педагогических моделей формирования профессиональной культуры в условиях конкретных профессиональных направлений.

Ключевые слова: профессиональная культура, структура профессиональной культуры, функции профессиональной культуры, аксиологический компонент, педагогика профессионального образования, подготовка специалистов

Для цитирования: Кекеева З. О., Самаева А. Д. Профессиональная культура специалиста в педагогическом дискурсе: сущность, структура и функции // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №2. С. 281–286. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-12>

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-12

Full Article

Professional culture of a specialist in pedagogical discourse: essence, structure and functions

Kekeeva, Z. O.

*B. B. Gorodovikov Kalmyk State University
Elista, Russian Federation
e-mail: kekeeva-zo@yandex.ru*

Samaeva, A. D.

*B. B. Gorodovikov Kalmyk State University
Elista, Russian Federation
e-mail: arina52000@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* The article presents a theoretical analysis of the category «professional culture» as key for modern pedagogy of vocational education. *Purpose setting.* The purpose of the study is to systematize the main scientific approaches to defining the essence, identifying the structure and functions of a specialist's professional culture. *Methodology and methods of the study.* The methodological basis was systemic, personality-activity and cultural approaches, which made it possible to consider the phenomenon in its integrity and dynamics. *Results.* Based on a comparative analysis of domestic and foreign studies, the concept of professional culture is clarified as an integrative personal formation that synthesizes acquired norms, values, knowledge and methods of activity that ensure high quality and social efficiency of professional work. The component structure of professional culture is detailed, including axiological, cognitive, technological (activity) and personal-creative components. The main functions of professional culture are revealed: adaptive-regulatory, developmental, identification and meaning-forming. *Conclusion.* It is concluded that the value-normative (axiological) component acts as a system-forming core that determines the direction and ethical boundaries of professional activity. The results of the analysis create a theoretical foundation for designing pedagogical models for the formation of professional culture in the context of specific professional areas.

Keywords: professional culture, structure of professional culture, functions of professional culture, axiological component, pedagogy of vocational education, specialist training

Citation: Kekeeva, Z. O., Samaeva, A. D. [Professional culture of a specialist in pedagogical discourse: essence, structure and functions]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2, pp. 281–286. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-12>

Введение. В условиях становления экономики знаний и цифровой трансформации всех сфер деятельности кардинально меняются требования к профессиональным качествам экономиста. На первый план выходит не только операциональная готовность, но и сложный комплекс внутренних регуляторов, определяющих смысл, этические границы и социальную направленность труда [1].

Этот комплекс в педагогической науке все чаще концептуализируется через категорию «профессиональная культура». Однако, несмотря на широкое употребление, это понятие остается дискуссионным: наблюдается терминологическая размытость, множественность трактовок сущности и отсутствие консенсуса относительно ее структурных компонентов и функций [2]. Эта неопределенность создает значительные трудности как для диагностики уровня сформированности профессиональной культуры у выпускников ву-

зов, так и для проектирования эффективных педагогических технологий ее целенаправленного формирования. Таким образом, существует явное противоречие между осознанной потребностью современного общества в специалистах с развитой профессиональной культурой и недостаточной теоретической разработанностью этой категории в педагогике. Понятие «профессиональная культура», несмотря на свою кажущуюся очевидность, представляет собой сложный и многогранный феномен, требующий глубокого осмысления. В его основе лежит не просто механическое сложение терминов «профессия» и «культура», но их диалектическое единство, выражающееся в уникальном способе деятельности, системе ценностей и норм, которые определяют как содержание труда, так и личностное развитие субъекта.

В отечественной и зарубежной науке на сегодняшний день отсутствует единая, общепринятая

трактовка профессиональной культуры, что свидетельствует об ее многоаспектности и сложности. Множество подходов к определению этого понятия отражает различные ракурсы его изучения.

Понятие «профессиональная культура» формировалось на стыке культурологии, социологии, психологии и педагогики, вбирая в себя смыслы таких категорий, как «культура», «профессионализм», «компетентность». В широком культурологическом смысле профессиональная культура понимается как «специфическая подсистема социальной культуры, представляющая собой совокупность материальных и духовных ценностей, а также способов деятельности, принимаемых и разделяемых сообществом профессионалов» [3]. Это определение акцентирует ее социально-групповую природу и нормативно-ценностное содержание.

В педагогике профессионального образования фокус смещается на личностный аспект. Здесь профессиональная культура рассматривается как интегративное качество (или свойство) личности специалиста, обеспечивающее эффективное и ответственное выполнение профессиональных функций.

В контексте высшего образования важным представляется функционально-деятельностный подход Н. В. Кузьминой, которая трактует профессионально-педагогическую культуру через единство пяти компонентов (гностического, проективного, конструктивного, коммуникативного и организаторского), подчеркивая, что ее уровень определяет продуктивность и творческий характер труда педагога. Н. В. Кузьмина в структуре личности учителя предлагает выделять: 1) тип направленности, 2) уровень способностей, 3) компетентность, в которую входят: специально-педагогическая компетентность, методическая компетентность, социально-психологическая компетентность, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентность [4].

По определению Е. В. Бондаревской, это «степень овладения специалистом образцами профессиональной деятельности, способами решения профессиональных задач, развития творческого потенциала и меру воплощения их в практической деятельности» [5].

Современные исследования также фокусируются на акмеологическом аспекте. А. А. Деркач и его школа рассматривают профессиональную культуру как важнейший фактор достижения «акме» – вершины профессионального развития. Она выступает внутренним условием, которое позволяет специалисту не только адаптироваться к меняющимся требованиям, но и активно преобразовывать профессиональную среду, устанавливая высокие стандарты качества и ответственности [6]. Важным вектором современного научного дискурса о про-

фессиональной культуре является анализ концепций, предложенных рядом авторитетных исследователей, таких как И. М. Модель, А. И. Кравченко, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин и др.

И. М. Модель в структуре профессиональной культуры выделяет дуальную природу. Он рассматривает ее как единство духовной составляющей и материального аспекта, где последний проявляется в конкретных навыках работы с предметными средствами профессиональной деятельности [7].

Позиция А. И. Кравченко заключается в универсализации понятия: обладание профессиональной культурой признается необходимым атрибутом любого субъекта оплачиваемого труда вне зависимости от сектора экономики. Ученый определяет ее как синтез специфических теоретических знаний и практических умений, релевантных определенной трудовой функции [8]. В этой трактовке уровень сформированности профессиональной культуры находит отражение в квалификации. При этом автор проводит ключевое разграничение между двумя ее формами: формальной квалификацией, подтверждаемой соответствующим документом об образовании и отражающей освоение нормативного теоретического комплекса, и реальной квалификацией, которая формируется эмпирически в процессе трудовой практики и представляет собой совокупность апробированных практических компетенций и профессионального опыта.

И. Ф. Исаев и В. А. Сластенин акцентируют внимание на педагогических аспектах, рассматривая профессиональную культуру как интегративную характеристику личности педагога, включающую его ценностные ориентации, знания, умения и творческий потенциал [1; 3]. Для них профессиональная культура – это способ и оценка деятельности, включающая содержательную сторону профессионализма и отражающая сам процесс его приобретения. Культурный компонент при этом определяет уровень развития самого субъекта деятельности, его личностно-деловые качества.

В. А. Сластенин определяет профессионально-педагогическую культуру как «меру и способ творческой самореализации личности в деятельности, направленной на освоение и создание ценностей» [1]. Экстраполируя это определение на широкий профессиональный контекст, можно говорить о профессиональной культуре как метакатегории, отражающей гармонизацию профессиональной деятельности с общечеловеческими ценностями и личностными смыслами.

Постановка задач. Суть профессиональной культуры состоит в том, что специалист принимает ценности и правила своего профессионального сообщества, творчески применяет их в работе, до-

стигая при этом двух главных целей: высокой результативности труда и личного удовлетворения от профессии. Несмотря на разнообразие трактовок, в научном дискурсе прослеживается консенсус относительно комплексного, интегративного характера профессиональной культуры, синтезирующего знания, деятельность и ценности. Однако детализация компонентного состава и иерархии функций требует дальнейшего теоретического осмысления и структурирования, чем и обусловлена новизна настоящего исследования.

Целью данного исследования является проведение системного теоретического анализа для уточнения сущности, структуры и функций профессиональной культуры специалиста. Достижение цели предполагает решение следующих задач: 1) провести анализ ключевых подходов к определению профессиональной культуры в научной литературе; 2) выявить и обосновать устойчивые структурные компоненты профессиональной культуры; 3) определить ее основные социальные и личностные функции.

Методика и методология исследования. Методологической основой исследования выступил системный подход, позволивший рассмотреть профессиональную культуру как целостное, сложноорганизованное образование. В соответствии с поставленными задачами был применен комплекс теоретических методов:

1. Теоретический анализ философской, культурологической, психологической и педагогической литературы для выявления генезиса и многообразия трактовок ключевого понятия.

2. Сравнительно-сопоставительный анализ существующих научных подходов (культурологического, личностно-деятельностного, аксиологического) к определению сущности профессиональной культуры.

3. Структурно-функциональный анализ для моделирования компонентного состава профессиональной культуры и определения ее базовых функций.

4. Метод теоретического обобщения и синтеза для формулирования авторского определения и целостной структурно-функциональной модели профессиональной культуры специалиста.

Проведенное исследование носит теоретико-аналитический характер, а его результатом является концептуальная модель, подлежащая дальнейшей эмпирической проверке и конкретизации применительно к экономическим профессиям.

Результаты. Проведенный анализ позволил систематизировать представления о профессиональной культуре и получить следующие результаты.

На основе синтеза рассмотренных подходов профессиональную культуру специалиста можно

определить как интегративное личностное образование, представляющее собой системное единство усвоенных профессиональных ценностей и норм, системных знаний, эффективных способов деятельности и творческого потенциала, обеспечивающее высокое качество, социальную эффективность труда и личностную самореализацию в профессии.

Структурно-функциональный анализ позволил смоделировать профессиональную культуру как систему из четырех взаимосвязанных компонентов. Аксиологический (ценностно-нормативный) компонент выступает смысловым ядром, включающим профессиональные ценности, этические принципы и личностные смыслы, которые задают вектор и моральные границы деятельности [7]. Когнитивный компонент составляет интеллектуальную основу, объединяя специальные, методологические и контекстуальные знания о роли профессии в социуме [3]. Технологический (деятельностный) компонент является операциональным воплощением культуры и охватывает комплекс профессиональных умений и способность к организации деятельности [8]. Личностно-творческий компонент обеспечивает развитие и включает способность к рефлексии, креативность и потребность в самообразовании [9].

Функциональное предназначение профессиональной культуры в процессе взаимодействия специалиста с профессиональной средой и обществом профессиональная культура реализует комплекс ключевых функций. Адаптивно-регулятивная функция облегчает встраивание специалиста в профессиональное сообщество через усвоение его норм, снижая зависимость от внешнего контроля [3]. Развивающая функция стимулирует инновации и совершенствование профессиональных практик через актуализацию творческого потенциала личности [1]. Идентификационная функция способствует формированию чувства принадлежности к профессиональной корпорации, укрепляя карьерную устойчивость [7]. Смыслообразующая (экзистенциальная) функция позволяет находить в профессиональной деятельности глубокий личностный смысл, трансформируя труд в сферу призвания и самореализации [9].

Таким образом, профессиональная культура выполняет двойную миссию: отвечая на социальный запрос в эффективных и этических специалистах, она одновременно удовлетворяет фундаментальную потребность личности в идентичности и осмысленном существовании [1; 3; 7; 8].

Представленная модель подчеркивает системообразующую роль аксиологического компонента, что согласуется с позицией Л. М. Митиной, рассматривающей ценности как центральное звено профессионального развития [9]. Это означа-

ет, что процесс формирования профессиональной культуры не может сводиться только к передаче знаний и отработке навыков. Его фундаментом должно стать целенаправленное развитие ценностно-смысловой сферы будущего специалиста.

Выделенные функции показывают, что профессиональная культура одновременно решает задачи общества (обеспечивая эффективность и развитие профессии) и отвечает на запросы самой личности (давая ей опору, идентичность и смысл) [3; 7; 8]. Таким образом, разработанная теоретическая конструкция создает основу для следующих практических шагов:

1) разработки диагностического инструментария для оценки уровня профессиональной культуры;

2) проектирования педагогических технологий, направленных на её целостное формирование в системе высшего образования.

Выводы. Проведенное исследование позволило уточнить сущность, структуру и функции профессиональной культуры специалиста. Профессиональная культура определена как интегративное личностное образование, сущность которого

раскрывается в творческом освоении и применении норм профессионального сообщества. Её структура моделируется как система из четырех компонентов, где аксиологический блок выступает системообразующим ядром. Функционально профессиональная культура обеспечивает социальную адаптацию и развитие профессии, а также личностную идентификацию.

Наиболее значимым для педагогической практики является вывод о центральной роли ценностно-нормативного компонента. Это указывает на то, что формирование профессиональной культуры в вузе не может ограничиваться трансляцией знаний и навыков. Его неотъемлемой частью должно стать целенаправленное развитие ценностно-смысловой сферы будущих специалистов. Данная теоретическая модель задает системные координаты для дальнейших прикладных исследований. Перспективным направлением видится ее конкретизация применительно к экономическим профессиям и содержательное наполнение аксиологического компонента традиционными ценностями национальной культуры, что может стать предметом последующей научной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник. 2-е изд., перераб. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. 480 с.
3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.
5. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. №4. С. 29–36.
6. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. 752 с.
7. Модель И. М. Профессиональная культура муниципального депутата: теоретико-символический анализ. Екатеринбург, 1993.
8. Кравченко А. И. Культурология: учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект, 2003. 496 с.
9. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.

REFERENCES

1. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. *Pedagogy*: textbook. student's handbook. higher pedagogical studies institutions. Edited by V.A. Slastenin. Moscow, Publishing Center «Academy», 2002, 576 p. (In Russ.)
2. Zeer E.F. *Psychology of professional education*: textbook. 2nd ed., reprint. Moscow, Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK Publ., 2003, 480 p. (In Russ.)
3. Isaev I.F. *Professional and pedagogical culture of a teacher*: textbook. student's handbook. higher. studies. institutions. Moscow, Publishing center «Academy», 2002, 208 p. (In Russ.)
4. Kuzmina N. V. *Professionalism of the personality of a teacher and a master of industrial training*. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1990, 119 p. (In Russ.)
5. Bondarevskaya E. V. Value foundations of personality-oriented education. *Pedagogy*, 1995, no. 4, pp. 29–36. (In Russ.)
6. Derkach A.A. *Acmeological foundations of professional development*. Moscow, Publishing House of Moscow. psychological and social in-ta; Voronezh, MODEK Publ., 2004, 752 p. (In Russ.)

7. Model I. M. *Professional culture of a municipal deputy: a theoretical and symbolic analysis*. Yekaterinburg, 1993. (In Russ.)
8. Kravchenko A. I. *Cultural studies: A textbook for universities*. Moscow, Academ. Projekt Publ., 2003, 496 p. (In Russ.)
9. Mitina L. M. *Psychology of labor and professional development of teachers: textbook. student's handbook. higher pedagogical studies institutions*. Moscow, Publishing center «Academy», 2004, 320 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Кекеева Зинаида Очировна – доктор педагогических наук, профессор факультета педагогического образования, Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова (Российская Федерация, г. Элиста, 358011, проспект О. И. Городовикова, 3, каб. 209, e-mail: kekeeva-zo@yandex.ru).

Самасева Арина Джангровна – аспирант факультета педагогического образования, Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова (Российская Федерация, г. Элиста, 358011, проспект О. И. Городовикова, 3, каб. 209, e-mail: arina52000@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 23.01.2025

После доработки 17.04.2026

Принята к публикации 24.04.2026

Information about the authors

Zinaida O. Kekeeva – doctor of pedagogical sciences, professor of the faculty of pedagogical education, B. B. Gorodovikov Kalmyk State University (office 209, 3 O. I. Gorodovikov Avenue, Elista, 358011, Russian Federation, e-mail: kekeeva-zo@yandex.ru).

Arina D. Samaeva – postgraduate student of the Faculty of Pedagogical Education, B. B. Gorodovikov Kalmyk State University (office 209, 3 O. I. Gorodovikov Avenue, Elista, 358011, Russian Federation, e-mail: arina52000@mail.ru).

The paper was submitted 23.01.2025

Received after reworking 17.04.2026

Accepted for publication 24.04.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-13
УДК 372.881.1

Оригинальная научная статья

Профессионально-ориентированные цифровые инструменты для обучения иностранному языку специалистов сельского хозяйства

Е. Н. Бакурова

Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина

Елец, Российская Федерация

e-mail: jelenabakurova@gmail.com

Аннотация. *Введение.* В процессе цифровизации изменяются квалификационные требования и направления деятельности специалистов сельского хозяйства и, следовательно, содержание обучения. В этих новых условиях на рынке труда требуются специалисты сельского хозяйства, владеющие иностранными языками. Обновленное содержание обучения требует включения профессионально-ориентированных интерактивных форм обучения иностранному языку в профессиональное образование в соответствии с тематикой обучения. Для передачи цифрового содержания целесообразно использовать формы обучения онлайн. *Постановка задачи.* Задачами статьи являются рассмотрение цифровых инструментов, ориентированных на специалистов сельскохозяйственной отрасли, для целей обучения иностранному языку таких специалистов, а также предложение на их основе профессионально-ориентированных интерактивных форм обучения иностранному языку. *Методика и методология исследования.* В процессе исследования использован метод теоретического анализа педагогической и методической литературы по проблеме использования профессионально-ориентированных интерактивных форм обучения иностранному языку специалистов сельского хозяйства, а также профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях. *Результаты.* При обучении иностранному языку специалистов сельского хозяйства целесообразно использовать цифровые методы и технологии, в частности профессионально-ориентированные обучающие онлайн-платформы, сельскохозяйственные демонстрации, виртуальные демонстрации, фарминары, кукинары, гардинары, программы виртуальной реальности. Эти цифровые инструменты могут быть дополнением при профессионально-ориентированном обучении. *Выводы.* В статье показано, что вследствие использования цифровых технологий появляются новые требования к знаниям обучающихся на сельскохозяйственных направлениях подготовки. Необходимы инновационные и разнообразные меры, чтобы отвечать растущим образовательным требованиям аграрного сектора. Представленные в статье цифровые формы обучения являются дополнением к классическому обучению и имеют право на существование в системе образования будущего. В будущем на занятиях будут интенсивнее применяться обучающие видео и программы для передачи знаний в области сельского хозяйства.

Ключевые слова: цифровизация, формы обучения онлайн, цифровые инструменты, специалисты сельскохозяйственной отрасли

Для цитирования: Бакурова Е. Н. Профессионально-ориентированные цифровые инструменты для обучения иностранному языку специалистов сельского хозяйства // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №2. С. 287–295. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-13>

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-13

Full Article

Professional-oriented digital tools for teaching foreign language to agricultural specialists

Bakurova, Ye. N.

Bunin Yelets State University

Yelets, Russian Federation

e-mail: jelenabakurova@gmail.com

Abstract. *Introduction.* In the process of digitalization, the qualification requirements and areas of activity for agricultural specialists are changing, and consequently the content of their training. In these new conditions, the labor market requires agricultural specialists who are proficient in foreign languages. The updated training content calls for the inclusion of professionally oriented interactive forms of teaching a foreign language into professional education in accordance with the training topics. For delivering digital content, it is advisable to use online teaching formats. *Purpose setting.* The objectives of the article are to examine digital tools aimed at agricultural sector professionals for the purpose of teaching foreign languages to these specialists, as well as to propose professionally oriented interactive forms of foreign language teaching based on these tools. *Methodology and methods of study.* In the course of the study, a method of theoretical analysis of pedagogical and methodological literature on the problem of using professionally oriented interactive forms of teaching foreign languages to agricultural specialists was employed, as well as a professionally oriented approach to foreign language teaching, which provides for the formation in students of the ability to communicate in a foreign language within specific professional, business, scientific spheres and situations. *Results.* In teaching foreign languages to agricultural specialists, it is advisable to use digital methods and technologies, in particular professionally oriented online learning platforms, agricultural demonstrations, virtual demonstrations, farminars, cookinars, gardinars, and virtual reality programs. These digital tools can supplement professionally oriented training. *Conclusion.* The article shows that, as a result of the use of digital technologies, new knowledge requirements arise for students in agricultural study programs. Innovative and diverse measures are necessary to meet the growing educational demands of the agricultural sector. The digital forms of learning presented in the article supplement classical teaching and have the right to exist in the education system of the future. In the future, teaching videos and programs for conveying knowledge in the field of agriculture will be used more intensively in class.

Keywords: digitalization, online teaching formats, digital tools, agricultural sector professionals

Citation: Bakurova, Ye. N. [Professional-oriented digital tools for teaching foreign language to agricultural specialists]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2, pp. 287–295. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-13>

Введение. Развивающаяся цифровизация в сфере труда способствует изменению профессионального образования, оказывая влияние на образовательные учреждения и образовательный процесс. В ходе цифровизации будут изменяться квалификационные требования и направление деятельности специалистов в области сельского хозяйства и, следовательно, содержание подготовки и переподготовки кадров. В соответствии с этим к основному содержанию, которое может быть передано в процессе сельскохозяйственного образования (сельскохозяйственный процесс, знания в области экономики и организации производства), добавляются компетенции по использованию современного информационного и коммуникационного оборудования, пониманию сложных систем, а также пониманию и оценке данных [1].

Вследствие цифровизации изменяется профессиональная специализация специалистов сельского хозяйства. При внедрении цифровых технологий они чаще выполняют функции наблюдения, управления и контроля. В исследовании Федерального института профессионального образования Федеративной Республики Германия были названы основные знания, умения и навыки, которые должны быть сформированы у будущих специалистов сельского хозяйства в рамках профессионального образования, чтобы подготовить их к цифровому сельскому хозяйству:

- компетенции по использованию технологий – применение информационно-вычислительных систем, управление машинами, использование цифровых носителей;
- компетенции по обращению с данными – использование специализированного программ-

ного обеспечения, проверка данных на достоверность и оценка данных, их использование для производственных решений;

- профессиональные компетенции, например, обработка почвы, урожай, микроклимат животноводческого помещения, откорм;

- междисциплинарные компетенции, например, готовность учиться, понимание процесса [2].

В процессе интернационализации сельского хозяйства необходимо преодолевать препятствия языкового общения, чтобы соответствовать требованиям международной экономики и интегрироваться в международную экономическую систему. В этой новой экономической ситуации требуется много специалистов сельского хозяйства, владеющих иностранными языками [3]. Способности, знания и общее качество персонала, владеющего иностранными языками, напрямую влияют на конкурентоспособность страны на международном уровне, что является актуальной практической проблемой.

Качественная подготовка специалистов должна соответствовать международным и национальным стандартам. Широкий обмен информацией, совместное производство, совместные проекты, дискуссии о современных вызовах и растениеводстве, обмен студентами, преподавателями, академическая мобильность – всё это требует специалистов, которые являются компетентными не только в области сельского хозяйства, но и во владении иностранным языком, особенно английским. Умение общаться на иностранном языке открывает выпускникам сельскохозяйственных вузов двери для работы и учебы в зарубежных странах, знакомства с новыми культурами и людьми [4, с. 758].

Профессиональная сфера сельского хозяйства характеризуется тем, что ее представители должны действовать под свою ответственность и часто обходиться без посторонней помощи, в том числе при принятии решений. Формированию этих умений способствует обучение в ситуациях, в которых совершаются профессиональные действия. В связи с этим учебные задания могут выполняться в процессе индивидуальной, парной или групповой работы.

Многочисленные требования в современном сельском хозяйстве являются причиной того, что перед аграриями постоянно возникают новые задачи: например, нужно учитывать и выполнять законодательные ограничения в области охраны окружающей среды, потребительские ожидания или современные требования охраны животных. Это обуславливает то, что аграрии должны, например, информировать о новых сортах, сравнивать альтернативные варианты друг с другом, принимать решения по ведению хозяйства, управ-

лять хозяйством, контролировать и оценивать результат урожая и т. д. [5, с. 10].

Такие виды профессиональной деятельности специалистов сельского хозяйства должны найти отражение в процессе обучения иностранному языку посредством его интеграции в профессиональное обучение. При профессиональной подготовке иностранные языки вносят вклад в развитие профессиональной, социальной и личностной компетентности, то есть задача – научить обучающихся разрешать профессионально значимые ситуации, в которых совершаются действия. Языковая компетентность, развивающаяся при этом, также облегчает участие в общественной жизни.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку при профессиональной подготовке по сельскохозяйственным специальностям должно способствовать тому, чтобы в будущем обучающиеся могли принимать участие в международном экономическом и общественном развитии. Задачи и цели дисциплины «Иностранный язык» вытекают из использования языка как в профессиональных ситуациях, так и в ситуациях, не связанных с профессиональной деятельностью.

Важной целью профессионально-ориентированного обучения иностранному языку при профессиональной подготовке по сельскохозяйственным специальностям является приобретение знаний об экономических, общественных, политических и культурных условиях стран изучаемого языка, которые способствуют тому, чтобы целенаправленно и соответствующим образом действовать в профессиональных ситуациях и ситуациях, не связанных с профессиональной деятельностью.

Таким образом, в настоящее время обучение иностранным языкам должно объединять теоретическое и практическое обучение, которое ориентируется на развитие профессионального когнитивного потенциала и креативных способностей личности. Профессионально-ориентированная организация практических занятий по иностранному языку – это одно из направлений комплексной подготовки студентов аграрного вуза, обеспечивающая владение речевой деятельностью на иностранном языке на профессиональном уровне [6].

Особую актуальность приобретают образовательные технологии, интерактивные методы обучения, которые стимулируют будущих специалистов к инновационным изменениям в профессиональной, культурной и социальной среде. Использование новых технологий в обучении в настоящее время занимает очень важное место в сфере образования. Благодаря их использованию можно расширить преподавание для студентов независимо от их уровня знаний, наличия расписания, местоположения или других ограничений [7].

Постановка задачи. Задачами статьи являются рассмотрение цифровых инструментов, ориентированных на специалистов сельскохозяйственной отрасли, для обучения иностранному языку таких специалистов, а также предложение на их основе профессионально-ориентированных интерактивных форм обучения иностранному языку.

Методика и методология исследования. В процессе исследования использован метод теоретического анализа педагогической и методической литературы по проблеме использования профессионально-ориентированных интерактивных форм обучения иностранному языку специалистов сельского хозяйства, а также профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях.

Результаты. При обучении иностранному языку специалистов сельского хозяйства целесообразно использовать метод обучения на практике с применением цифровых методов и технологий, в частности обучающих онлайн-платформ, практико-ориентированного обучающего программного обеспечения или видеосъемок, которые предоставляют обучающимся возможность наблюдать за рабочим процессом и анализировать его.

Обучающие онлайн-платформы часто называют в научной литературе вспомогательным средством получения информации и сбора материала для обучения. На таких платформах используется ряд различных подходов и форматов: тексты и картинки, видео, озвученные доклады в формате Power Point, а также различные интерактивные элементы, например, тестовые вопросы или опросы. Учебные материалы предъявляются с помощью разных методик, используются презентационные слайды со звуком, видеопрограммы для опытов, которые обучающиеся могут самостоятельно проводить дома, а также рабочие листы и онлайн-тесты для проверки знаний. Обучающие онлайн-платформы дают возможность учиться со своей скоростью усвоения материала, перечитывать определенное содержание или повторно прослушивать видео и озвученные презентации. Платформы предоставляют возможность практического изучения материала дома.

Онлайн-платформы хорошо подходят для изучения тем, посвященных цифровизации в сельском хозяйстве. Они предоставляют преподавателям хорошую возможность разобраться в цифровых сельскохозяйственных технологиях, так они могут служить инструментом повышения квалификации для преподавателей. Это важно в условиях, когда по многим новым технологиям еще нет учебников. Наряду с новыми технология-

ми онлайн-платформы могут предлагать для изучения и классические темы, например, круговорот веществ, экономика и организация производства, поскольку с помощью интерактивных элементов, видео и геймификации темы могут быть разработаны интереснее.

Преимущество состоит в том, что можно получить доступ к готовым модулям, что снижает нагрузку на преподавателя [1]. Платформы могут использоваться в качестве неотъемлемой составной части занятия. Такая форма обучения предлагает последовательное, самостоятельное изучение темы, не зависящее от места и времени. Платформы служат для поддержки коммуникации между преподавателем и обучающимися [8, с. 55]. На них также может осуществляться взаимодействие, не совпадающее по времени, например, на форумах. Кроме того, преподаватели и обучающиеся могут скачивать материал [9, с. 54].

Профессиональные онлайн-платформы становятся базой для наблюдения и анализа дискурсивных практик на изучаемом иностранном языке в межкультурном сравнении, они также дают возможность сравнивать реализацию речевых актов. Пользователями таких платформ – преимущественно учащиеся средних специальных учебных заведений, студенты, предприятия, сообщества, государственные органы, муниципальные образования и представители сельскохозяйственной отрасли.

Сельскохозяйственные онлайн-платформы охватывают широкий спектр цифровых служб, включающий рынки машин, бывших в употреблении, и урожая, программные решения для управления предприятием и порталы знаний для повышения квалификации, например, аграрные торговые платформы, цифровые производственные менеджеры, а также информационные порталы и порталы знаний.

Онлайн-платформа «Bildungsserver Agrar» (<https://www.bildungsserveragrar.de/>) на немецком языке объединяет информацию по профессиональному обучению в области сельского хозяйства и образовательным темам, также предлагаются тексты для чтения и учебные модули. Тексты для профессионального обучения предоставляются более чем на 90 тем, давая обучающимся и преподавателям ценный инструмент для изучения и обучения. Учебные модули включают в себя видео и объясняющие фильмы, тексты, брошюры, квизы и мероприятия для общего и профессионального образования.

Портал «OnFarming» (www.onfarming.at) на немецком языке предоставляет возможность управлять разными направлениями деятельности предприятия в одном месте, использовать специализированные методы расчета и пользоваться

консультационными услугами на складе. Он был задуман для профессиональных сельхозпроизводителей, представленные модули предназначены для использования в Австрии. Пользователи имеют возможность получать профессиональные консультации и предложения услуг и продуктов, также имеются автоматизированные программы консультирования. На портале предлагается более 1 000 специализированных статей по важным сельскохозяйственным темам, можно получить советы экспертов.

Таким образом, на профессиональных обучающих онлайн-платформах собраны информация, материал и профессионально-ориентированные задания. Они предлагают обучающимся аутентичное взаимодействие в условиях культуры стран изучаемого языка, что представляет собой обязательную задачу процесса обучения иностранному языку.

Сельскохозяйственные демонстрации представляют собой способ обучения, предоставляющий фермерам наглядное использование методов и технологий ведения сельского хозяйства, которые впоследствии могут быть применены в их собственной практике для достижения положительных изменений на ферме [10]. Существовая как форма обучения и обмена знаниями в различных вариациях уже несколько столетий [11], демонстрации в настоящее время набирают обороты в Европе как средство продвижения практических решений в области сельского хозяйства и/или решений, основанных на исследованиях [12]. К ним относятся демонстрации таких мероприятий, как день поля, посещение животноводческого помещения и т. д.

Демонстрации проводятся среди прочего с целью содействия внедрению экономически и/или экологически устойчивых методов производства или даже производственных систем. Они предлагают идеальную платформу для обмена знаниями между коллегами (взаимное обучение по принципу «равный – равному»), а также для обмена исследованиями, консультациями и практикой [13].

Во время кризиса COVID-19 необходимо стали виртуальные демонстрации, большой опыт организации которых в тот период показал их потенциал в качестве инструмента обучения и повышения мотивации к обмену опытом между фермерами и в периоды без санитарных ограничений. Виртуальные демонстрации проводятся в режиме онлайн без физического взаимодействия. Но с увеличением технических знаний появляются гибридные формы демонстраций. В гибридных демонстрациях некоторые аспекты событий демонстрируются в реальной жизни, а некоторые – в режиме онлайн.

При проведении события в полевых условиях – на ферме, в теплице, на опытной станции и т. п. участники встречаются лично в реально существующем месте. Виртуальное событие проводится в режиме онлайн, при котором участники встречаются дистанционно на цифровой платформе. При проведении гибридного события его одни элементы представлены в режиме онлайн, а другие – в реальности. Некоторые участники встречаются на цифровой платформе, а некоторые – лично [14, с. 4].

Специальной формой вебинара или онлайн-семинара является фарминар – производное от английского *farm* (ферма) и *seminar* (семинар). Идея фарминара принадлежит американским ученым-агрономам. С его помощью сельскохозяйственные темы транслируются непосредственно с места события (например, с поля, фермы, из леса) через смартфон или планшет с соответствующим программным обеспечением для вебинаров. При проведении фарминара специалист идет по животноводческому помещению или полю и показывает интересные методы работы или инструменты. В нем можно участвовать из дома с помощью компьютера, смартфона или планшета. Участники как бы вживую участвуют в событии, используя интернет и, если у них есть гарнитура, могут непосредственно задавать вопросы, на которые сразу получают ответы.

Таким образом, фарминары имеют опору на практику. Другим их преимуществом является то, что они записываются и выкладываются онлайн. Заинтересованные представители сельскохозяйственной отрасли могут повышать свою квалификацию, когда и где им удобно. У них имеется возможность ознакомления с предприятиями, которые они вряд ли посетили бы лично.

Фарминары разрабатываются в Сельскохозяйственной палате Австрии и Институте по подготовке сельскохозяйственных кадров и используются для повышения квалификации. Так, были разработаны фарминары, например, по темам «Поражение древесины короедами», «Выращивание био-сои», а также показана прямая трансляция полёта дрона. Первый фарминар состоялся в апреле 2018 г.

Фарминар предоставляет возможность передачи информации и коммуникации на иностранном языке. Несмотря на расстояние, он гарантирует опору на практику и обмен с ведущим. Такая интерактивная форма обучения способствует тому, что обучающиеся активно участвуют в фарминаре и могут участвовать в организации содержания данного мероприятия. Они могут, например, вносить пункты для обсуждения на фарминаре и в любое время задавать вопросы модераторам посредством диалогового общения в режиме ре-

ального времени. Поступающие вопросы участников принимаются в студии модерации, обобщаются и передаются ведущим.

Далее возникла идея кукинара – специализированного онлайн-семинара, позволяющего готовить в цифровом формате на собственной кухне вместе с ведущим; гардинара – способа экологического обучения в цифровом формате непосредственно из сада [15, с. 37]. Например, в рамках кукинара может быть организовано кулинарное мероприятие с региональной продукцией.

Обучающиеся могут самостоятельно создавать фарминары, гардинары, кукинары и проводить онлайн-консультации в интерактивной форме на иностранном языке, на которых с помощью смартфона передаются образовательные и консультационные материалы с поля, из животноводческого помещения, леса, сада, кухни или горного пастбища. Участники могут из дома дискутировать или общаться в чате с консультантом [16, с. 16].

В настоящее время предлагаются программы виртуальной реальности для обучения специалистов-практиков, которые дают возможность в игровой форме разбираться в работах и учебных материалах наряду с получением ценного опыта. Технологии виртуальной реальности предоставляют возможность на занятиях проводить экскурсии, например, по садовым культурам или тренинги по использованию бензомоторной пилы и таким образом создавать виртуальные учебные пространства по уходу за деревьями. Таким образом будущие специалисты в области сельского хозяйства могут совместно работать в виртуальной среде на ферме и моделировать реальные ситуации для приобретения соответствующих способностей.

Вышеописанные инструменты предоставляют обучающимся доступ к аутентичному языку в профессиональном контексте с актуальной информацией. Мультимедийное предъявление материала способствует формированию всех видов речевой деятельности. Формы занятий с использованием указанных инструментов инициируют говорение и активные действия обучающихся на иностранном языке, исходя из потребностей в речевом действии. В данном случае преимущественное значение имеют принципы беглости и смысловой нагрузки, а не правильность, то есть на занятиях обучающиеся знакомятся с иностранным языком как с инструментом речевого действия, используемым спонтанно и машинально, при котором в большинстве ситуаций обращается внимание на коммуникативный успех, а не на формальную корректность.

В процессе обучения обучающиеся должны приобрести следующие знания, умения и навыки: понимать на слух и при чтении тексты соответствующей направленности; формулировать тексты, то есть составлять устные и письменные

сообщения разного рода; вести беседы и обмениваться сообщениями; являться посредником в двуязычных ситуациях, то есть переводить сообщения, тексты, беседы и т.д. с одного языка на другой. Формирование коммуникативной компетентности предполагает корректное владение языковыми средствами в области произношения и интонации, орфографии, словарного запаса и грамматики [17, с. 22].

Интерактивные формы обучения позволяют учитывать дифференциацию обучающихся по уровням владения иностранным языком. Этому способствуют обучающее программное обеспечение, дифференцированное по уровням владения иностранным языком, индивидуализированные рабочие материалы и тексты, дифференцированное использование методов, задания, основанные на разделении труда с учетом разных уровней.

По сравнению с очными занятиями интерактивные формы обучения имеют как преимущества, так и недостатки. Занятия в цифровой форме предоставляют обучающимся больше гибкости во времени, что является преимуществом для тех обучающихся, которые наряду с обучением работают на сельскохозяйственном предприятии. Недостатком является то, что иногда трудно мотивировать самого себя, чтобы начать выполнять упражнения.

В соответствии с этим предпочтительными являются смешанные формы обучения, которые сочетают онлайн-формат с очным. Занятия со смешанными формами обучения предоставляют возможность использовать преимущества форм дистанционного обучения с использованием электронных технологий, такие как гибкость во времени и пространстве, и одновременно на очных занятиях осуществлять важное личное общение между преподавателем и обучающимся.

Вышеописанные аудиовизуальные технические средства обучения, печатные средства обучения, например, тексты, графики, статистика и диаграммы, а также современные технологии являются основой коммуникации в повседневных и профессиональных ситуациях. Решающее значение для выбора и использования учебных материалов имеют наглядная и реалистичная передача информации и создание потребности обучающихся в речевом действии как предпосылки для коммуникации в реальных ситуациях. Таким образом, учебные ситуации должны иметь коммуникативный и практический характер. В процессе обучения обучающиеся должны быть подготовлены к профессиональным и непрофессиональным языковым ситуациям.

Важным фактором коммуникации специалистов сельского хозяйства является личный контакт с клиентами, потребителями, журналистами и ответственными лицами в регионах, в соответствии с этим разного рода мероприятия являются подходя-

щими для поддержания контактов, создания имиджа и распространения в сети. Примерами мероприятий могут быть День открытого двора (крестьянского хозяйства), выставки, завтрак для журналистов, экскурсионные поездки, поездки для осмотра урожая и т.д. [18, с. 12]. Данные мероприятия могут транслироваться через вышеописанные инструменты или предлагаться для ознакомления в записи.

Для проведения таких мероприятий необходимо подготовить приглашения для гостей, журналистов, высокопоставленных лиц, проинформировать жителей и потенциальных заинтересованных лиц в местной печати, на сайте, в социальных сетях, на плакатах, флаерах и т.д. После проведения мероприятий осуществляются онлайн-публикации фотографий, кратких сообщений и впечатлений на сайте и в социальных сетях, анализ всех публикаций, благодарности всем участникам. Эти действия могут быть отражены в заданиях в процессе обучения иностранному языку.

В эпоху цифровизации современный и актуальный веб-сайт представляет собой самую важную цифровую визитную карточку предприятия или организации. Необходимы умения по созданию интересного содержания на иностранном языке, а также разнообразных форматов представления, например, коротких текстов, картинок, графиков, видео, которые повествуют о ежедневной работе, продукции и об особенностях предприятия.

Эффективным средством коммуникации может быть также печатная продукция. В зависимости от цели это могут быть флаеры, плакаты или брошюры по соответствующей теме. Обучающиеся должны владеть навыками составления текстов на иностранном языке для таких изданий.

Потенциал цифровых средств заключается в том, что образовательные курсы и курсы повышения квалификации могут проводиться в форме семинаров через обучающие онлайн-плат-

формы или открытые образовательные ресурсы [16, с. 16].

Выводы. В статье показано, что вследствие использования цифровых технологий появляются новые требования к знаниям обучающихся на сельскохозяйственных направлениях подготовки. Необходимы инновационные и разнообразные меры, чтобы отвечать растущим образовательным требованиям аграрного сектора.

Система сельскохозяйственного образования должна быть гибкой и адаптируемой, она должна готовить студентов к творческому решению проблем в неопределенном будущем и продвигать соответствующие региональные экологические практики [19]. В настоящее время языки тесно связаны с сельским хозяйством, поскольку в данной отрасли развивается широкое сотрудничество между странами. С развитием экономики растет спрос на персонал, владеющий иностранными языками.

В статье показано, как можно использовать цифровые инструменты, ориентированные на специалистов сельскохозяйственной отрасли, для целей обучения иностранному языку таких специалистов. В частности, предлагается применение профессионально-ориентированных интерактивных форм обучения иностранному языку на их основе, таких как профессионально-ориентированные обучающие онлайн-платформы, сельскохозяйственные демонстрации, виртуальные демонстрации, фарминары, кукинары, гардинары, программы виртуальной реальности.

Представленные в статье цифровые формы обучения являются дополнением к классическому обучению и имеют право на существование в системе образования будущего. В будущем на занятиях будут интенсивнее применяться обучающие видео и программы для передачи знаний в области сельского хозяйства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Gegner K., Willim Z., Henseling C., Behrendt S., Linsmaier S., Neumann J. Agricultural education and training in the context of digitalisation. Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung. Berlin, 2022. 23 S.
2. Bretschneider M. Entscheidend ist auf dem Feld! Curriculare und praktische Konsequenzen von Digitalisierung und Vernetzung in der Landwirtschaft // Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 2019. № 48 (3). S. 44–47.
3. Zhou Y., Ma Y. A Practical Exploration of the Training of Foreign Language Personnel of Agricultural Foreign Trade // International Conference on Humanity, Education and Social Science. Series: Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2016. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.2991/ichess-16.2016.116>
4. Moravcová L., Mad'arova L. The Analysis of Foreign Language Competences of the Agricultural Graduates in the Teaching System of UNICert®II (B2) // Journal of Central European Agriculture. 2013. № 14 (2). P. 758–766.
5. Aumüller M., Dürnegger C., Eder, A. et al. Lernsituationen Landwirtschaft. Verlag Europa-Lehrmittel, Haan-Gruiten, 2019. 20 S.
6. Старостин В. П. Общество, культура, образование: монография. Книга 2. Москва: Академия естествознания, 2016. 167 с.
7. Gómez-Galán M., Carreño-Ortega A., López-Martínez J., Callejón-Ferre A.-J. Solving Power Balance Problems in Single-Traction Tractors Using PTractor Plus 1.1, a Possible Learning Aid for Students of Agricultural Engineering // Education Sciences. 2018. № 8 (68). P. 1–12. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci8020068>.

8. Ostaff C. The Teaching Online Handbook. John Catt Educational Ltd, Woodbridge, 2020. 456 p.
9. Paulsson V. Online-Unterricht als Möglichkeit für die Erweiterung des Fremdsprachenangebots in finnland-schwedischen Gymnasien. Åbo Akademi, 2023. 81 S.
10. Knapp B. Education Through Farm Demonstration // The Annals of the American Academy of Political and Social Science. 1916. № 67 (1). P. 224–240.
11. Burton R. The Failure of Early Demonstration Agriculture on Nineteenth Century Model/Pattern Farms: Lessons for Contemporary Demonstration // The Journal of Agricultural Education and Extension. 2020. № 26 (2). P. 223–236.
12. Sutherland L., Marchand F. On-farm Demonstration: Enabling Peer-to-Peer Learning // The Journal of Agricultural Education and Extension. 2021. № 27. P. 573–590.
13. Frick R., Huber K., Moschitz H., Alföldi T. Landwirtschaftliche Demonstrationsanlässe: Worauf es ankommt // Agrarforschung Schweiz. 2019. № 10 (9). S. 330–337.
14. Bulten E., Neumeister D., Triste L. Design Guide for Virtual and Hybrid Farm Demonstrations. Farmdemo 2025. 36 p.
15. Aichinger S. Ausgewählte digitalisierte Elemente in der Hochschullehre // Haushalt in Bildung & Forschung. 2018. №7 (4). S. 33–43.
16. Kieberl M. L., Schallert S. Hochschulen im digitalen (Klima) Wandel. E. Weber Verlag GmbH, Eisenstadt, 2021. 124 S.
17. Bildungsplan Berufsschule – Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung. Fachbereich Agrarwirtschaft – Fremdsprachliche Kommunikation/Englisch (FOR). Ministerium für Schule und Bildung, Düsseldorf, 2020. 39 S.
18. Stork A. Praktisch kommunizieren. Öffentlichkeitsarbeit in der Landwirtschaft. Landesamt für Umwelt, Landwirtschaft und Geologie, Dresden, 2019. 19 S.
19. Day C., Cramer S. Transforming to a regenerative U. S. agriculture: the role of policy, process, and education // Sustainability Science. 2022. № 17. P. 585–601. <https://doi.org/10.1007/s11625-021-01041-7>.

REFERENCES

1. Gegner K., Willim Z., Henseling C., Behrendt S., Linsmaier S., Neumann J. *Agricultural education and training in the context of digitalisation*. Institute for Future Studies and Technology Assessment. Berlin, 2022, 23 p. (In Germ.)
2. Bretschneider M. The decisive factor is in the field! Curricular and practical consequences of digitisation and networking in agriculture. *Vocational training in science and practice*, 2019, no. 48 (3), pp. 44–47. (In Germ.)
3. Zhou Y., Ma Y. *A Practical Exploration of the Training of Foreign Language Personnel of Agricultural Foreign Trade*. International Conference on Humanity, Education and Social Science. Series: Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 2016. DOI: <https://doi.org/10.2991/ichess-16.2016.116>
4. Moravcová L., Mad'arova L. The Analysis of Foreign Language Competences of the Agricultural Graduates in the Teaching System of UNICert®II (B2). *Journal of central european agriculture*, 2013, no. 14 (2), pp. 758–766.
5. Aumuller M., Durnegger C., Eder, A. et al. *Learning situations in agriculture*. Europa-Lehrmittel Publishing House, Haan-Gruiten, 2019, 20 p. (In Germ.)
6. Starostin V. P. *Society, culture, education*. Monograph. Book 2. Moscow, Academy of natural science, 2016, 167 p. (In Russ.)
7. Gómez-Galán M., Carreño-Ortega A., López-Martínez J., Callejón-Ferre A.-J. Solving Power Balance Problems in Single-Traction Tractors Using PTractor Plus 1.1, a Possible Learning Aid for Students of Agricultural Engineering. *Education Sciences*, 2018, no. 8 (68), pp. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci8020068>.
8. Ostaff C. *The Teaching Online Handbook*. John Catt Educational Ltd, Woodbridge, 2020, 456 p.
9. Paulsson V. *Online teaching as a way of expanding foreign language provision in Finland-Swedish upper secondary schools*. Åbo Akademi, 2023, 81 p. (In Germ.)
10. Knapp B. Education Through Farm Demonstration. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 1916, no. 67 (1), pp. 224–240.
11. Burton R. The Failure of Early Demonstration Agriculture on Nineteenth Century Model/Pattern Farms: Lessons for Contemporary Demonstration. *The Journal of agricultural education and extension*, 2020, no. 26 (2), pp. 223–236.
12. Sutherland L., Marchand F. On-farm Demonstration: Enabling Peer-to-Peer Learning. *The Journal of agricultural education and extension*, 2021, no. 27, pp. 573–590.
13. Frick R., Huber K., Moschitz H., Alföldi T. Agricultural demonstration events: What matters. *agricultural research in Switzerland*, 2019, no. 10 (9), pp. 330–337. (In Germ.)
14. Bulten E., Neumeister D., Triste L. *Design guide for virtual and hybrid farm demonstrations*. Farmdemo, 2025, 36 p.
15. Aichinger S. Selected digitised elements in university teaching. *Budget for education and research*, 2018, no. 7 (4), pp. 33–43. (In Germ.)
16. Kieberl M. L., Schallert S. *Universities in digital (climate) change*. E. Weber Verlag GmbH, Eisenstadt, 2021, 124 p. (In Germ.)

17. *Vocational school curriculum – Specialist classes in the dual vocational training system. Agricultural economics department – Foreign language communication/English (FOR)*. Ministry of Schools and Education, Düsseldorf, 2020, 39 p. (In Germ.)
18. Stork A. *Practical communication. Public relations in agriculture*. State Office for Environment, Agriculture and Geology, Dresden, 2019, 19 p. (In Germ.)
19. Day C., Cramer S. Transforming to a regenerative U. S. agriculture: the role of policy, process, and education. *Sustainability science*, 2022, no. 17, pp. 585–601. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11625-021-01041-7>.

Информация об авторе

Бакурова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина (Российская Федерация, 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, 28, e-mail: jelenabakurova@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8803-5157>

Статья поступила в редакцию 21.01.2026

После доработки 22.04.2026

Принята к публикации 24.04.2026

Information about the author

Yelena N. Bakurova – candidate of pedagogic sciences, associate professor, Institute of Philology and Intercultural Communication, Bunin Yelets State University (28 Kommunarov Str., Yelets, 399770, Russian Federation e-mail: jelenabakurova@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8803-5157>

The paper was submitted 21.01.2026

Received after reworking 22.04.2026

Accepted for publication 24.04.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-14
УДК 338.43:004

Оригинальная научная статья

Методика расчета уровня информационного сопровождения организаций посредством корпоративных веб-сайтов

А. В. Кокорин

*Тихоокеанский государственный университет
Хабаровск, Российская Федерация
e-mail: kokorin_artem@bk.ru
ORCID 0009-0007-4448-7470*

Аннотация. *Введение.* Цифровая трансформация в настоящее время не только является основным вектором качественных изменений хозяйственной жизни, но и выступает необходимым условием успешного функционирования хозяйствующих субъектов в конкурентной среде. Эффективное информационное сопровождение способствует формированию позитивного имиджа, повышению лояльности аудитории и достижению стратегических целей организации. *Постановка задачи.* Однако для объективной оценки результатов требуется научно обоснованная методика, позволяющая не только фиксировать текущее состояние, но и прогнозировать динамику развития. *Методика и методология исследования.* В рамках этой статьи разработана авторская методика. Данная методика реализует систематизированный подход к количественной оценке уровня информационного сопровождения с использованием балльно-рейтинговой оценки. *Результаты.* Методика основана на бинарной экспертной оценке веб-контента отдельной характеристики определенного направления деятельности исследуемого хозяйствующего субъекта с дальнейшим агрегированием полученных балльных оценок и их последующей интерпретацией с помощью итоговой интегральной оценки. *Выводы.* В работе обоснована теоретическая значимость информационного сопровождения и практическая актуальность разработанной авторской методики, предложена идея использования методики как педагогического инструмента в рамках проведения практических занятий, разработаны практические рекомендации для хозяйствующих субъектов.

Ключевые слова: информационное сопровождение, методика, веб-ресурс, веб-контент, балльно-рейтинговая методика, интегральная оценка

Для цитирования: Кокорин А. В. Методика расчета уровня информационного сопровождения организаций посредством корпоративных веб-сайтов // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №2. С. 296–302. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-14>

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-14
Full Article

Methodology for assessing the level of information support provided by organisations through their corporate websites

Kokorin, A. V.

*Pacific National University
Khabarovsk, Russian Federation
e-mail: kokorin_artem@bk.ru
ORCID 0009-0007-4448-7470*

Abstract. *Introduction.* Digital transformation is currently not only the primary driver of qualitative changes in economic life, but also a prerequisite for the successful operation of economic entities in a competitive environment. Effective communication helps to build a positive image, increase audience loyalty and achieve the organisation's strategic goals. *Purpose setting.* However, an objective assessment of results requires a scientifically sound methodology that

allows not only for recording the current state but also for forecasting development trends. *Methodology and methods of the study.* This article presents an original methodology developed by the author. This methodology implements a systematic approach to the quantitative assessment of the level of information support using a points-based rating system. *Results.* The methodology is based on a binary expert assessment of web content relating to a specific characteristic of a particular area of activity of the economic entity under study, followed by the aggregation of the scores obtained and their subsequent interpretation using a final integrated assessment. *Conclusion.* The paper substantiates the theoretical significance of information support and the practical relevance of the methodology developed by the author, proposes the idea of using the methodology as a pedagogical tool within the framework of practical classes, and develops practical recommendations for economic entities.

Keywords: information support, methodology, web resource, web content, scoring and rating methodology, comprehensive assessment

Citation: Kokorin, A. V. [Methodology for assessing the level of information support provided by organisations through their corporate websites]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2, pp. 296–302. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-14>

Введение. Цифровая трансформация современного общества выступает одной из ключевых тенденций настоящего времени. Преодоление последствий пандемии COVID-19 потребовало от хозяйствующих субъектов в кратчайшие сроки внедрения инновационных цифровых и информационных технологий во всех отраслях. В условиях цифровой трансформации всех сфер общественной жизни информационное сопровождение становится критически важным фактором успеха организаций. Оно охватывает комплекс мер по информированию целевой аудитории, формированию позитивного имиджа и обеспечению прозрачности хозяйственной деятельности. В сжатые сроки хозяйствующим субъектам потребовалось не просто перевести бизнес-процессы на различные цифровые платформы, но обеспечить полноценное информационное наполнение корпоративных веб-сайтов. Это включает в себя:

- оперативную публикацию актуальной информации о режиме работы, услугах и продуктах в онлайн-формате;
- создание и размещение разъяснительных материалов для пользователей;
- обновление разделов с инструкциями, нормативной документацией и контактной информацией;
- регулярное обновление новостных лент и пресс-релизов, отражение участия организации в социально-экономической жизни города/региона.

Качественное информационное сопровождение веб-ресурсов позволило не только сохранить доступность услуг, но и выстроить доверительные отношения с аудиторией в условиях неопределенности [16].

Актуальность темы обусловлена необходимостью разработки объективных и воспроизводимых методик оценки уровня информационного сопровождения. Такая оценка позволяет выявлять слабые места в информационной стратегии, срав-

нивать между собой различные организации, отслеживать информационное сопровождение в динамике. В современных экономических условиях развитие хозяйствующих субъектов напрямую зависит от умения наладить прямую связь с обществом и другим бизнесом, формировать положительный имидж и привлекать потенциальных партнеров и инвесторов.

Постановка задачи. Цели исследования – научное обоснование теоретических и методических положений, разработка практических рекомендаций по оценке информационного сопровождения организаций.

В соответствии с целью решены следующие задачи:

- обоснованы теоретические и методические положения по оценке информационного сопровождения организаций;
- разработана методика расчёта уровня информационного сопровождения организаций;
- сформированы практические рекомендации по применению разработанной методики для повышения эффективности информационного сопровождения организаций.

Методика и методология исследования. В качестве информационной базы для данного исследования выступили труды отечественных и зарубежных ученых, касающиеся информационного сопровождения, информационного обеспечения и информационной поддержки деятельности организаций различных сфер экономики. Методология исследования включает в себя методы системного и статистического анализа.

Обзор релевантных научных источников. Значительный вклад в разработку методик оценки информационного сопровождения внесли известные отечественные ученые А. А. Алетдинова, Ю. В. Силенок, О. С. Тарасова, В. Л. Яковлев и др. Вопросы информационного сопровождения хозяйствующих субъектов анализировали

А. М. Авдони́на, И. М. Дзялошинский, О. Л. Лаврик, М. М. Мирончев, А. Н. Плющ, Л. Б. Шевченко и др. Отдельные вопросы использования бал-

льных методик исследовались С. А. Касьяновой, Е. В. Коньшевым, Н. А. Красновой, Е. А. Мелай, С. М. Фадеевой (табл. 1).

Таблица 1. Балльные методики оценки исследуемых показателей
Table 1. Point-based methods for assessing the indicators under study

Авторы	Применение методики	Особенности методики
Касьянова С. А.	Балльная оценка работы персонала организации	Произведение экономико-социальных показателей на весовые коэффициенты, определяемые методом экспертных оценок группой экспертов из числа руководителей
Коньшев Е. В., Фадеева С. М.	Интегрально-балльная оценка промышленно-туристской привлекательности	Выбор градаций для балльной оценки каждого из компонентов (от 0 до 4 баллов), обоснование коэффициентов, повышающих или понижающих значимость каждого из компонентов
Краснова Н. А.	Балльная оценка эффективности инвестиций в человеческий капитал	Разделение исследуемых показателей на расчетные и качественные, расчет базисного периода и весовых показателей на его основе
Мелай Е. А., Гюлер А. А.	Балльная оценка кредитоспособности предприятия	Бинарная оценка в зависимости от положительности или отрицательности показателя, итоговое суммирование баллов

Источники: [5; 7; 8; 11]

Информационное сопровождение. В академической среде нет единого мнения относительно понятия «информационное сопровождение». Так, по мнению О. Л. Лаврик и Л. Б. Шевченко, под информационным сопровождением понимается «целенаправленная и систематическая работа по созданию и организации информационных ресурсов в электронной среде, осуществляемых через Интернет» [9]. И. М. Дзялошинский рассматривает понятие «информационное сопровождение» как имеющее тесную связь с терминами «PR» и «связь с общественностью», то есть как «комплекс действий, направленных на управление имиджем проекта в целях формирования правильного восприятия компании, бренда, продукта целевой аудиторией» [3]. А. В. Захарова отождествляет понятия «информационное сопровождение» и «информационная поддержка», сводя их к «установлению и поддержанию дружественных отношений со средствами массовой информации» [4]. В рамках нашей работы под информационным сопровождением будем понимать комплекс мер по наполнению веб-ресурса организации структурированной, достоверной и актуальной информацией, создающей условия для поиска, восприятия и использования данных целевой аудиторией.

Методика была апробирована в статье «Информационное сопровождение устойчивого раз-

вития кластеров сельскохозяйственного машиностроения» [6].

Результаты. Согласно словарю «методика» представляет собой совокупность методов, приемов практического выполнения чего-либо [14]. В контексте оценки уровня информационного сопровождения методический подход позволяет определить:

- измеряемые показатели;
- алгоритм сбора и обработки данных;
- инструментарий анализа данных.

Ключевыми принципами разработанного методического подхода являются:

- системность: учет системного взаимодействия элементов информационного сопровождения;
- актуальность: соответствие выбранных методов целям исследования;
- воспроизводимость: возможность повторения исследования с получением сопоставимых для оценки результатов;
- гибкость: адаптация методики в зависимости от специфики объекта исследования.

В отличие от более распространенных методик балльной оценки, авторская методика основана на синтезе двух взаимодополняющих подходов к определению уровня информационного сопровождения организаций: балльного и рейтингового, поскольку именно такой подход позволяет обеспечить объективность первичной оценки

и сопоставимость результатов между различными организациями.

Балльная часть методики заключается в бинарной оценке отображения в сети Интернет анализируемых направлений деятельности хозяйствующих субъектов. В рамках данного этапа осуществляется анализ веб-ресурса с дальнейшим определением значений, характеризующих информационное сопровождение по всем анализируемым параметрам.

Рейтинговая часть методики реализуется на этапе агрегирования полученных балльных оценок различных направлений деятельности и их последующей интерпретации с помощью итоговой интегральной оценки.

Одним из ключевых недостатков подобного подхода является субъективность, так как отбор характеристик и определение направлений деятельности осуществляются экспертным путем [2]. Разные эксперты могут по-разному трактовать полноту и качество отражения веб-контентом необходимой информации, что также вносит элемент субъективизма в итоговый рейтинг. Еще одним недостатком рассчитанного по разработанной методике рейтинга является статичность и актуальность на текущий момент времени, не показывая динамику изменения анализируемых показателей.

Однако в качестве весомых преимуществ стоит отметить доступность и простоту применения – разработанная методика не требует сложных математических расчетов, она понятна и может быть легко внедрена в практику оценки веб-ресурсов любой организацией. Возможность сравнения организаций между собой делает методику универсальным инструментом для анализа веб-контента организаций различных отраслей. Еще одним преимуществом методики является гибкость при выборе направлений деятельности и их характеристик, позволяющая адаптировать критерии под конкретные задачи исследователя.

Также следует отметить неоспоримое преимущество методики с точки зрения педагогической деятельности для обучения студентов анализу и аудиту веб-контента. В проведенном ранее исследовании [6] участвовали студенты Сибирского государственного университета инженерии и биотехнологий второго курса направлений 09.03.03 Прикладная информатика, 38.03.01 Экономика, 38.03.02 Менед-

жмент, 38.03.04 Государственное и муниципальное управление. Методика позволила на практике освоить принципы комплексной оценки, научиться выделять ключевые характеристики и формировать обоснованные выводы, что является важным элементом профессиональной подготовки студентов как технического, так и гуманитарного направления.

Оценка уровня информационного сопровождения производится по разным направлениям деятельности организаций и по характеристикам внутри направлений. В качестве направлений возьмем выделяемые современной наукой как основные – экономическую, социальную и экологическую деятельность. Методика позволяет сравнивать между собой уровень информационного сопровождения различных хозяйствующих субъектов. В качестве примера использования методики рассмотрим три организации, основные направления деятельности по пять характеристик каждая.

Введем обозначения:

Экон_{ij}^{β} – бинарные переменные отражения веб-контентом характеристики экономической деятельности;

Соц_{ij}^{β} – бинарные переменные отражения веб-контентом характеристики социальной деятельности;

Экол_{ij}^{β} – бинарные переменные отражения веб-контентом характеристики экологической деятельности,

где $i = 1, n$ – характеристика веб-контента, $j = 1, k$ – набор организаций, $\beta \in \{O1, O2, O3\}$ – принадлежит множеству из трех классов. В том случае, если необходимо сравнить между собой уровень информационной поддержки крупных холдингов и/или кластеров, β принадлежит количеству холдингов/кластеров.

Переменные принимают значение «0», если информации крайне мало или нет сайта, и «1», если информация представлена.

Сумма переменных по i позволяет получить балльные оценки отражения на сайте основных направлений деятельности в рамках организации:

$$\text{Экон}_j^{\beta} = \sum_{i=1}^n \text{Экон}_{ij}^{\beta},$$

$$\text{Соц}_j^{\beta} = \sum_{i=1}^n \text{Соц}_{ij}^{\beta},$$

$$\text{Экол}_j^{\beta} = \sum_{i=1}^n \text{Экол}_{ij}^{\beta}.$$

Относительные оценки отражения основных направлений деятельности организациями O1, O2 и O3 рассчитаны по формулам:

$$\begin{aligned} \text{Экон}^\beta &= \frac{\sum_{j=1}^k \text{Экон}_j^\beta}{\sum_{i=1, j=1}^{n, k} \text{Экон}_{ij}^\beta}, \\ \text{Соц}^\beta &= \frac{\sum_{j=1}^k \text{Соц}_j^\beta}{\sum_{i=1, j=1}^{n, k} \text{Соц}_{ij}^\beta}, \\ \text{Экол}^\beta &= \frac{\sum_{j=1}^k \text{Экол}_j^\beta}{\sum_{i=1, j=1}^{n, k} \text{Экол}_{ij}^\beta}. \end{aligned}$$

Относительные оценки отражения направлений деятельности организации можно найти через среднее геометрическое:

$I(O1) = \sqrt[3]{\text{Экон}^1 \cdot \text{Соц}^1 \cdot \text{Экол}^1}$, где Экон^1 , Соц^1 , Экол^1 – относительные оценки отражения веб-контентом основных направлений деятельности первой организации O1;

$I(O2) = \sqrt[3]{\text{Экон}^2 \cdot \text{Соц}^2 \cdot \text{Экол}^2}$, где Экон^2 , Соц^2 , Экол^2 – относительные оценки отражения веб-контентом основных направлений деятельности второй организации O2;

$I(O3) = \sqrt[3]{\text{Экон}^3 \cdot \text{Соц}^3 \cdot \text{Экол}^3}$, где Экон^3 , Соц^3 , Экол^3 – относительные оценки отражения веб-контентом основных направлений деятельности третьей организации O3.

Таблица 2. Отражение на сайте основных направлений деятельности организации
Table 2. Summary of the organisation's main areas of activity on the website

Направление деятельности	Характеристика направления деятельности (ХНД)					Σ
	ХНД1	ХНД2	ХНД3	ХНД4	ХНД5	
Экономическая	Экон_{1j}^{O1}	Экон_{2j}^{O1}	Экон_{3j}^{O1}	Экон_{4j}^{O1}	Экон_{5j}^{O1}	Экон_j^{O1}
Социальная	Соц_{1j}^{O1}	Соц_{2j}^{O1}	Соц_{3j}^{O1}	Соц_{4j}^{O1}	Соц_{5j}^{O1}	Соц_j^{O1}
Экологическая	Экол_{1j}^{O1}	Экол_{2j}^{O1}	Экол_{3j}^{O1}	Экол_{4j}^{O1}	Экол_{5j}^{O1}	Экол_j^{O1}

Составлено на основе формализации авторской методики

Итоговая интегральная оценка рассчитывается с помощью средней геометрической, так как она более чувствительна к низким значениям и меньше реагирует на экстремально высокие выбросы по сравнению со средним

арифметическим. Вместо нулевых значений будем использовать очень малое число (0,001) для отражения тенденции имеющихся данных. Совокупная балльная оценка представлена в таблице 3.

Таблица 3. Совокупная балльная оценка отражения веб-контента анализируемых организаций
Table 3. Overall score for the presentation of web content by the organisations under review

Организации	Направления деятельности			Итоговая интегральная оценка
β	Экон^β	Соц^β	Экол^β	$I(\beta)$
Организация №1 (O1)	Экон^{O1}	Соц^{O1}	Экол^{O1}	$I(O1)$
Организация №2 (O2)	Экон^{O2}	Соц^{O2}	Экол^{O2}	$I(O2)$
Организация №3 (O3)	Экон^{O3}	Соц^{O3}	Экол^{O3}	$I(O3)$

Составлено на основе формализации авторской методики

На основе проведенного исследования и с учетом особенностей разработанной балльно-рейтинговой методики можно предложить следующие практические рекомендации для организаций:

1. Необходим регулярный анализ веб-контента для поддержания высокого уровня информационного сопровождения (ежеквартально, раз в полгода и пр.), что позволит своевре-

менно выявлять устаревшую и нерелевантную информацию.

2. Полученные интегральные рейтинги и балльные оценки по отдельным направлениям деятельности следует использовать как для внутреннего анализа, так и для сравнения с показателями основных конкурентов с целью выявления конкурентных преимуществ и недостатков в информационном сопровождении.

Выводы. В рамках проведенного исследования решены все поставленные задачи: теоретически и методически обоснованы подходы к оценке информационного сопровождения организаций, разработана и формализована методика расчета его уровня, а также сформулированы практические рекомендации по ее применению.

Разработанная балльно-рейтинговая методика, основанная на синтезе бинарной балльной оценки и агрегирования результатов посредством расчета интегрального рейтинга, позволяет обеспечить комплексный и сопоставимый анализ

веб-контента различных хозяйствующих субъектов. Несмотря на наличие определенных ограничений, связанных с субъективностью экспертного отбора критериев и статичностью оценки, предложенный подход обладает рядом существенных преимуществ, к которым относятся доступность, простота использования и гибкость, что делает ее универсальным инструментом для анализа. Кроме того, методика доказала свою эффективность в качестве педагогического инструмента, способствуя формированию у студентов практических навыков анализа содержимого веб-ресурсов.

Таким образом, практическое применение разработанной методики позволяет не только объективно оценивать текущий уровень информационного сопровождения хозяйствующих субъектов, но и выявлять зоны для его улучшения, способствуя повышению эффективности цифровой коммуникации и укреплению конкурентных позиций организаций на рынке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тарасова О. С., Алетдинова А. А. Информационная поддержка и кластерная идентичность нефтехимического кластера региона // Проблемы экономики и управления нефтегазовым комплексом. 2026. №2 (254). С. 39–49.
2. Лаврик О. Л., Шевченко Л. Б. Информационное сопровождение как новый этап развития информационной деятельности // Научно-техническая информация. Серия 1: Организация и методика информационной работы. 2006. №9. С. 19–23.
3. Дзялошинский И. М., Дзялошинская М. И. От информационного сопровождения к информационному партнерству // Вопросы теории и практики журналистики. 2015. Т. 4, №4. С. 349–365.
4. Захарова А. В. Особенности информационной поддержки компаний фармацевтического рынка // Российская школа связей с общественностью. 2020. № 16. С. 61–74.
5. Кокорин А. В. Информационное сопровождение устойчивого развития кластеров сельскохозяйственного машиностроения // АПК: экономика, управление. 2026. №4, С. 90–100.
6. Быдтаева Э. Е. К вопросу о формировании интегральной оценки конкурентоспособности экономического субъекта // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. 2020. №4. С. 151–158.
7. Авдонина А. М. Информационное сопровождение реформы сферы обращения с отходами в РФ // Экономика устойчивого развития. 2019. №4 (40). С. 14–18.
8. Касьянова С. А. Методика балльной оценки работы персонала организации при проведении кадрового аудита // Бухгалтерский учет в бюджетных и некоммерческих организациях. 2016. №9 (393). С. 17–22.
9. Конышев Е. В., Фадеева С. М. Методика интегрально-балльной оценки промышленно-туристской привлекательности муниципальных образований (на примере Пермского края) // Научный результат. Технологии бизнеса и сервиса. 2023. Т. 9, №4. С. 13–24.
10. Краснова Н. А. Методика балльной оценки эффективности инвестиций в человеческий капитал организации // Инновационная наука. 2016. №1–1. С. 104–108.
11. Мамонов О. В. Методика статистического анализа развития отрасли растениеводства на примере зерновых культур // Актуальные проблемы агропромышленного комплекса: сборник трудов научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов Новосибирского ГАУ. Новосибирск, 2021. С. 708–712.
12. Мелай Е. А., Гюлер А. А. Комплексная балльная оценка кредитоспособности предприятия // Вестник Тульского филиала Финуниверситета. 2023. №1. С. 51–54.
13. Мирончев М. М. Информационное обеспечение и сопровождение предпринимательства // Экономические исследования. 2022. №3. С. 10–16.
14. Плющ А. Н. Информационное сопровождение как инструмент коррекции социальных реформ // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11, №2. С. 5–19.
15. Силенок Ю. В., Яковлев В. Л. Методика оценивания эффективности информационного обеспечения поддержки принятия решений при управлении сложными динамическими объектами // Вестник Дагестанского государственного технического университета. Технические науки. 2017. 44 (4). С. 122–131.

REFERENCES

1. Tarasova O.S., Aletdinova A.A. Information support and cluster identity of the regional petrochemical cluster. *Problems of economics and management of the oil and gas complex*, 2026, no. 2 (254), pp. 39–49. (In Russ.)
2. Lavrik O.L., Shevchenko L.B. Information support as a new stage in the development of information activities. *Scientific and technical information. Series 1: Organization and methods of information work*, 2006, no. 9, pp. 19–23. (In Russ.)
3. Dzyaloshinsky I.M., Dzyaloshinskaya M.I. From Information Support to Information Partnership. *Issues of theory and practice of journalism*, 2015, vol. 4, no. 4, pp. 349–365. (In Russ.)
4. Zakharova A.V. Features of Information Support for Companies in the Pharmaceutical Market. *Russian school of public relations*, 2020, no. 16, pp. 61–74. (In Russ.)
5. Kokorin A.V. Information support for sustainable development of agricultural engineering clusters. *AIC: economics, management*, 2026, no. 4, pp. 90–100. (In Russ.)
6. Bydtaeva E.E. On the Formation of an Integral Assessment of the Competitiveness of an Economic Entity. *Bulletin of the North Ossetian State University named after K. L. Khetagurov*, 2020, no. 4, pp. 151–158. (In Russ.)
7. Avdonina A.M. Information support for waste management reform in the Russian Federation. *Economics of sustainable development*, 2019, no. 4 (40), pp. 14–18. (In Russ.)
8. Kasyanova S.A. Methodology for scoring the performance of an organisation's staff during a personnel audit. *Accounting in budgetary and non-profit organisations*, 2016, no. 9 (393), pp. 17–22. (In Russ.)
9. Konychev E.V., Fadeeva S.M. Methodology for the integrated scoring assessment of the industrial and tourist attractiveness of municipalities (using the Perm Krai as an example). *Scientific results. business and service technologies*, 2023, vol. 9, no. 4, pp. 13–24. (In Russ.)
10. Krasnova N.A. Methodology for scoring the effectiveness of investments in an organisation's human capital. *Innovative science*, 2016, no. 1–1, pp. 104–108. (In Russ.)
11. Mamonov O.V. Methods of statistical analysis of the development of the crop production sector using the example of cereal crops. *Current issues in the agro-industrial complex: proceedings of the scientific and practical conference of lecturers, postgraduate students, master's students and undergraduates of Novosibirsk State Agrarian University*. Novosibirsk, 2021, pp. 708–712. (In Russ.)
12. Melay E.A., Gyuler A.A. Comprehensive scoring assessment of an enterprise's creditworthiness. *Bulletin of the Tula Branch of the Financial University*, 2023, no. 1, pp. 51–54. (In Russ.)
13. Mironchev M.M. Information support and assistance for entrepreneurship. *Economic research*, 2022, no. 3, pp. 10–16. (In Russ.)
14. Plyushch A.N. Information support as a tool for adjusting social reforms. *Social psychology and society*, 2020, vol. 11, no. 3, pp. 10–16. (In Russ.)
15. Silenok Y.V., Yakovlev V.L. Methodology for assessing the effectiveness of information support for decision-making in the management of complex dynamic systems. *Bulletin of Dagestan State Technical University. Technical Sciences*, 2017, no. 44 (4), pp. 122–131. (In Russ.)

Информация об авторе

Кокорин Артём Вадимович – кандидат экономических наук, старший научный сотрудник Высшей экономической школы, институт экономики и управления, Тихоокеанский государственный университет (Российская Федерация, 680035, Россия, г. Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136, e-mail: kokorin_artem@bk.ru). ORCID: 0009-0007-4448-7470

Статья поступила в редакцию 20.04.2026

После доработки 06.05.2026

Принята к публикации 08.05.2026

Information about the author

Artem V. Kokorin – candidate of economical sciences, senior research fellow at the Higher School of Economics, Institute of Economics and Management, Pacific National University (136 Tikhookeanskaya Str., Khabarovsk, 680035, Russian Federation, e-mail: kokorin_artem@bk.ru). ORCID: 0009-0007-4448-7470

The paper was submitted 20.04.2026

Received after reworking 06.05.2026

Accepted for publication 08.05.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-15
УДК 37.15.3:004

Оригинальная статья

Методика формирования гуманитарного мышления с использованием цифровых средств

Н. В. Чернобровенко

*Сибирский государственный университет инженерии и биотехнологий
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: ch-natali79@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* Современное общество переживает беспрецедентную по масштабам и скорости цифровую трансформацию, охватывающую все сферы человеческой деятельности: от экономики и политики до культуры и образования. В условиях, когда искусственный интеллект берет на себя все большую долю рутинных когнитивных задач, а информационные потоки приобретают лавинообразный характер, особую ценность приобретают качества, которые традиционно относились к сфере гуманитарного знания. *Постановка задачи.* Исследование призвано ответить на вопрос: почему гуманитарное мышление обучающихся будет способствовать активизации познавательного интереса именно благодаря широкому применению цифровых образовательных ресурсов? *Методика и методология исследования.* В исследовании использованы методы системного анализа научно-педагогической литературы, сравнения перспективных образовательных практик, педагогического моделирования, системный подход, позволяющий рассматривать цифровизацию образования как целостное явление. *Результаты.* 1. Разработана и обоснована методика формирования гуманитарного мышления обучающихся посредством систематического применения цифровых средств трех ключевых типов: интерактивных платформ и мультимедийных технологий, геймификации и моделирования гуманитарных ситуаций, а также инструментов искусственного интеллекта и адаптивных образовательных систем. 2. Систематизированы теоретические основания использования цифровых средств в гуманитарном образовании. 3. Охарактеризован педагогический потенциал каждой из трех групп цифровых инструментов применительно к задачам развития гуманитарного мышления. 4. Разработаны конкретные методические рекомендации для педагогов-практиков, использующих цифровизацию для формирования гуманитарного стиля мышления обучающихся. 5. Выявлены ограничения и риски цифровых подходов, требующих специального педагогического внимания. *Выводы.* В результате исследования нами выделены три подхода к формированию гуманитарного мышления средствами цифровых технологий, рассмотренных в настоящей статье, – интерактивные платформы и мультимедийные технологии, геймификация и моделирование гуманитарных ситуаций, искусственный интеллект и адаптивные образовательные системы – не являются взаимноисключающими конкурентами.

Ключевые слова: гуманитарное образование, ценностные ориентиры, цифровизация образования, искусственный интеллект, геймификация

Для цитирования: Чернобровенко Н. В. Методика формирования гуманитарного мышления с использованием цифровых средств // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №2. С. 303–312. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-15>

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-15

Full Article

Methodology for developing humanitarian thinking using digital tools

Chernobrovenko, N. V.

Siberian State University of Engineering and Biotechnology
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: ch-natali79@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Modern society is undergoing a digital transformation unprecedented in both scale and speed, affecting all spheres of human activity – from the economy and politics to culture and education. In a context where artificial intelligence is taking on an increasing share of routine cognitive tasks, and information flows are becoming avalanche-like, particular value is attributed to qualities traditionally associated with the humanities. *Purpose setting.* This study seeks to answer why the development of students' humanitarian thinking can enhance cognitive engagement specifically through the widespread use of digital educational resources. *Methodology and methods of the study.* The study employs methods of systematic analysis of scientific and pedagogical literature, comparison of promising educational practices, pedagogical modeling, and a systems approach that considers the digitalization of education as a holistic phenomenon. *Results.* 1. A methodology for developing students' humanitarian thinking has been developed and substantiated through the systematic use of three key types of digital tools: interactive platforms and multimedia technologies; gamification and simulation of humanitarian situations; and artificial intelligence tools and adaptive learning systems. 2. The theoretical foundations for using digital tools in humanities education have been systematized. 3. The pedagogical potential of each of the three groups of digital tools has been characterized in relation to the development of humanitarian thinking. 4. Practical methodological recommendations have been developed for educators using digitalization to foster a humanitarian style of thinking in learners. 5. Limitations and risks of digital approaches requiring special pedagogical attention have been identified. *Conclusion.* The study identifies three approaches to developing humanitarian thinking through digital technologies – interactive platforms and multimedia technologies, gamification and simulation of humanitarian situations, and artificial intelligence with adaptive learning systems – which should not be seen as mutually exclusive.

Keywords: humanities education, value orientations, digitalization of education, artificial intelligence, gamification

Citation: Chernobrovenko, N. V. [Methodology for developing humanitarian thinking using digital tools]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2, pp. 303–312. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-15>

Введение. Современное общество переживает беспрецедентную по масштабам и скорости цифровую трансформацию, охватывающую все сферы человеческой деятельности: от экономики и политики до культуры и образования, что раскрыто в исследованиях Э. В. Барбашиной, А. Н. Дахина, З. И. Лаврентьевой, И. А. Федосеевой [1–4] и др. В условиях, когда искусственный интеллект берет на себя все большую долю рутинных когнитивных задач, а информационные потоки приобретают лавинообразный характер, особую ценность приобретают качества, которые традиционно относились к сфере гуманитарного знания, как считают В. В. Гриншкун, Н. Д. Подуфалов, А. И. Савенков, А. Н. Дахин, С. В. Марчук, Е. А. Пушкарёва [5–8] и др. Способность к критическому осмыслению контента, эмпатия, этическая рефлексия по поводу возникающего диалога культур, интерпретация смыслов и понимание культурного кода, безусловно, способствуют формированию развитого гуманитарного стиля мышления, становлению индивидуальности в цифровой среде, раскрытых С. И. Гессеном,

А. Н. Дахиным, В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили, А. В. Хухоревой [9–13] и др.

В научной литературе сложилось несколько магистральных подходов к осмыслению роли цифровых средств в образовании. Технологический детерминизм рассматривает их как самодостаточный фактор повышения качества обучения (V. V. Porov, O. A. Muzika, E. I. Belaya, R. Ramadhona, O. B. Litvinenko, N. A. Churkina [14–17]). Инструментальный подход, напротив, подчеркивает нейтральность технологий и решающую роль педагогического замысла. Социокультурный подход (в традиции Л. С. Выготского и его последователей [18; 19]) акцентирует значение цифровой среды как зоны ближайшего развития, расширяющей когнитивные возможности учащегося. Наша статья опирается преимущественно на последний подход, рассматривая цифровые средства не как самоцель, а как культурные орудия формирования гуманитарного мышления.

Выделим три группы педагогических средств, поддерживающих успешную цифровизацию современного образования (табл.).

Таблица. Сравнительная характеристика трех цифровых подходов
Table. Comparative characteristics of three digital approaches

Критерий	Интерактивные платформы и мультимедиа	Геймификация и моделирование	ИИ и адаптивные системы
Основная педагогическая функция	Контекстуальное погружение, доступ к источникам	Мотивация, деятельностный опыт, эмпатия	Персонализация, интеллектуальный диалог
Ключевые компоненты гуманитарного мышления	Герменевтический, исторический	Диалогический, аксиологический	Рефлексивный, аналитический
Главное достоинство	Богатство и разнообразие образовательной среды	Эмоциональная вовлечённость и переживание выбора	Индивидуализация и глубина интеллектуального диалога
Главное ограничение	Слабые механизмы мотивации и персонализации	Риск упрощения содержания без рефлексивной рамки	Риск когнитивного аутсорсинга и предвзятости алгоритмов
Ключевое педагогическое условие эффективности	Чёткое аналитическое задание к ресурсу	Обязательный рефлексивный дебрифинг	Сохранение зон самостоятельного мышления без ИИ

1. Интерактивные платформы и мультимедийные технологии обеспечивают прежде всего богатство и разнообразие образовательной среды: доступ к первоисточникам, иммерсивный контекст, инструменты коллаборативного познания. Их главное педагогическое достоинство – контекстуальная насыщенность: они создают условия для погружения в культурно-историческую реальность, которую нельзя свести к тексту учебника. Их ограничение – относительно слабые механизмы мотивации и персонализации: обогащенная среда еще не гарантирует активного вовлечения учащегося.

2. Геймификация и моделирование решают именно эту задачу: они создают мотивационную структуру и деятельностный контекст, в котором гуманитарное содержание переживается, а не только изучается. Игровой формат пробуждает эмоциональную вовлеченность, ставит учащегося в ситуацию реального выбора, формирует опыт действия в условиях ценностной и информационной неопределённости. Их ограничение – риск упрощения содержания и поверхностности вовлеченности, требующий обязательного рефлексивного обрамления.

3. Искусственный интеллект и адаптивные системы приносят персонализацию и интеллектуальную интенсивность: они позволяют выстраивать индивидуальные траектории, обеспечивать мгновенную обратную связь и организовывать сократовский диалог для каждого учащегося. Их ограничение – риск когнитивного аутсорсинга и алгоритмической предвзятости, требующий специальных педагогических противовесов.

Постановка задачи. Исследование призвано ответить на вопрос: почему гуманитарное мышление обучающихся будет способствовать активизации познавательного интереса именно благодаря

широкому применению цифровых образовательных ресурсов? Если под гуманитарным мышлением в настоящей статье понимается интегративная когнитивная способность человека осмысливать явления культуры, истории, языка и общества в их взаимосвязи, многозначности и ценностном измерении. В структуре гуманитарного мышления выделяем несколько ключевых компонентов: герменевтический (способность к интерпретации текстов и явлений культуры), аксиологический (осмысление ценностных оснований), диалогический (открытость к иной позиции и опыту), исторический (способность помещать явления в исторический контекст) и рефлексивный (осознание собственной позиции и её оснований). Эти компоненты выступают гносеологическими ориентирами, которые обеспечили успешное проектирование методики, рассматриваемой в данной работе.

Анализ педагогической практики и научных публикаций позволяет зафиксировать ряд ключевых противоречий, определяющих проблемное поле исследования. Во-первых, существует противоречие между высоким дидактическим потенциалом цифровых технологий и их преимущественно репродуктивным использованием в реальном учебном процессе. Во-вторых, наблюдается разрыв между декларируемыми целями гуманитарного образования (развитие критического мышления, формирование ценностных ориентаций, воспитание культурной идентичности) и методическими инструментами, реально применяемыми педагогами в цифровой среде. В-третьих, недостаточно разработана система критериев и показателей, позволяющих объективно оценивать уровень сформированности гуманитарного мышления в условиях цифрового обучения.

Указанные противоречия определяют центральную проблему/задачу научной работы – выявить, каковы наиболее эффективные методические подходы к формированию гуманитарного мышления с использованием современных цифровых средств, и как они могут быть систематизированы в целостную педагогическую методику?

Методика и методология исследования. Использованы методы системного анализа научно-педагогической литературы, сравнения перспективных образовательных практик, педагогического моделирования, системный подход, позволяющий рассматривать цифровизацию образования как целостное явление с ярко выраженной гуманистической направленностью, деятельностный подход, акцентирующий внимание на субъектной позиции обучающегося в педагогическом взаимодействии.

В исследовании применялся метод педагогического моделирования, благодаря чему спроектирована комплексная модель методики формирования гуманитарного мышления. Такая модель формализует методики формирования гуманитарного мышления средствами цифровых технологий, объединяет три рассмотренных подхода в единую педагогическую архитектуру. Модель строится вокруг пяти ключевых компонентов гуманитарного мышления и описывает, какой цифровой инструментарий наиболее эффективно работает на развитие каждого из них, а также каким образом три подхода взаимодействуют в рамках целостного учебного процесса.

Модель предполагает трехуровневую организацию учебного процесса. На первом уровне – уровне контекстуального погружения – интерактивные платформы и мультимедийные технологии создают богатую культурно-историческую среду, обеспечивающую смысловой контекст для всей последующей учебной деятельности. Учащиеся знакомятся с первоисточниками, иммерсивными материалами, цифровыми архивами, формируя базовое понимание эпохи, культуры или проблемы.

На втором уровне – уровне деятельностного освоения – геймификация и моделирование ситуаций переводят это понимание в план живого опыта: учащийся не просто знает об исторической дилемме, но переживает ее, принимает решения, сталкивается с их последствиями. Игровой формат обеспечивает эмоциональную укорененность знания – то, что делает его не инертной информацией, а частью живого опыта мышления.

На третьем уровне – уровне рефлексивного синтеза – инструменты ИИ и адаптивные системы обеспечивают интеллектуальную интенсификацию: сократовский диалог, персонализированная обратная связь, критический анализ альтернативных интерпретаций переводят полученный опыт

на язык аналитических понятий и позволяют каждому учащемуся двигаться к следующему уровню гуманитарного мышления по индивидуальной траектории.

Эта трехуровневая структура не является жестко линейной: в реальной учебной практике уровни могут чередоваться, возвращаться и перекрещиваться. Деятельностный опыт нередко обнаруживает лакуны в контекстуальном понимании и побуждает к возврату на первый уровень; рефлексивный синтез может порождать новые вопросы, требующие нового деятельностного проживания. Эта динамика и составляет живую педагогическую ткань формирования гуманитарного мышления.

Результаты. Применение интерактивных цифровых платформ в гуманитарном образовании получает теоретическое обоснование прежде всего в рамках конструктивистской парадигмы, восходящей к трудам Ж. Пиаже, Л. С. Выготского и Дж. Дьюи.

Цифровые платформы создают новые, ранее недоступные возможности для организации такой деятельности: совместного редактирования, публичного представления результатов, аргументированного диспута в письменной форме.

Принципы интерактивного обучения широко используют гуманитарный контекст. Интерактивное обучение предполагает активный диалог между участниками образовательного процесса и образовательной средой. Применительно к формированию гуманитарного мышления можно выделить несколько основополагающих принципов, которыми следует руководствоваться при проектировании занятий на базе цифровых платформ.

Принцип диалогичности требует, чтобы учебная деятельность строилась не как монологическая передача знания, а как пространство многоголосого диалога – с текстом, автором, однокурсниками, иными культурными позициями. Платформы для совместного редактирования и коллективного аннотирования текстов (Hypothesis, Perusall) создают технологическую инфраструктуру именно для такого диалога.

Принцип рефлексивности предполагает систематическое обращение учащегося к собственному познавательному опыту: что я понял? как изменилось мое понимание? в чем я изменил свою позицию? Цифровые дневники, портфолио и инструменты самооценки интегрируют рефлекссию непосредственно в учебный процесс.

Принцип контекстуальности указывает на необходимость помещения гуманитарного знания в живой культурно-исторический контекст. Мультимедийные ресурсы, оцифрованные первоисточники, виртуальные музеи позволяют создавать богатую контекстуальную среду, недостижимую средствами традиционного учебника.

Существуют свои *особенности восприятия гуманитарного контента в цифровой среде*. Переход гуманитарного знания в цифровую среду влечет за собой существенные изменения в характере его восприятия. Исследования в области когнитивной психологии и нейронауки фиксируют принципиальные различия между чтением с экрана и работой с печатным текстом: при цифровом чтении наблюдается тенденция к поверхностному, «сканирующему» восприятию, ослабление погруженного чтения (*deep reading*), снижение способности к удержанию длинных нарративных структур.

Цифровая среда задает иные условия, к которым необходимо адаптировать методику. Гипертекстуальность цифровой среды при грамотном педагогическом освоении может стать инструментом развития нелинейного, ассоциативного мышления; интерактивность – стимулом к аргументации и диалогу; мультимодальность – средством расширения семиотической компетентности учащихся. Задача педагога состоит в том, чтобы проектировать цифровую учебную среду таким образом, чтобы ее специфические свойства работали на формирование гуманитарного мышления, а не против него.

Важно разграничить геймификацию и смежные понятия. Образовательные игры (*educational games, serious games*) представляют собой целостные игровые продукты, специально разработанные для обучения. Игровое обучение (*game-based learning*) предполагает использование игр как таковых в образовательных целях. Геймификация же означает привнесение отдельных игровых элементов (очков, уровней, достижений, нарративных рамок, вызовов) в изначально неигровую учебную деятельность. Все три подхода имеют свою педагогическую нишу, однако в настоящем разделе они рассматриваются в комплексе, поскольку их методическая логика в контексте гуманитарного образования во многом схожа.

Гуманитарные дисциплины предъявляют к геймификации особые требования, отличающие ее от применения в точных или естественных науках. Центральная сложность состоит в том, что гуманитарное знание принципиально многозначно и ценностно нагружено: оно не допускает однозначных «правильных ответов», не поддается точному измерению и требует развитой способности к суждению, то есть именно тех качеств, которые плохо поддаются формализации в традиционных игровых механиках очков и рейтингов.

Это противоречие указывает на необходимость различать два типа геймификации применительно к гуманитарному образованию. Поверхностная геймификация (*PBL – points, badges, leaderboards*) накладывает игровые элементы поверх неизменного содержания: учащиеся получают очки

за правильные ответы, значки за выполнение заданий. Этот подход может повысить кратковременную вовлеченность, однако рискует редуцировать сложное гуманитарное содержание до простых однозначных заданий и стимулировать внешнюю, а не внутреннюю мотивацию. Глубокая геймификация перестраивает саму структуру учебного опыта: учащийся действует в роли, принимает решения в условиях неопределенности, сталкивается с последствиями своих выборов, что органично соответствует природе гуманитарного мышления как мышления в условиях ценностной и интерпретативной неоднозначности.

Геймификация и моделирование гуманитарных ситуаций представляют собой мощный методический инструментарий, органично соответствующий природе гуманитарного знания.

Описанные подходы наиболее эффективны в сочетании с инструментами, рассмотренными выше, а также с технологиями искусственного интеллекта и адаптивными образовательными системами, к описанию которых переходим ниже.

Искусственный интеллект в образовании – понятие, охватывающее принципиально разнородные технологии, которые объединяет способность выполнять задачи, традиционно требовавшие человеческого интеллекта. Для педагога, работающего в гуманитарной области, принципиально важно понимать различия между основными типами ИИ-технологий, определяющими их педагогический потенциал и ограничения, что раскрыто А. Н. Дахиным, М. Б. Ненашевым, В. А. Разумовским, В. В. Рубцовым, В. А. Ясвиным [20–25].

Машинное обучение (*machine learning*) – подход, при котором алгоритмы обучаются на больших массивах данных без явного программирования. В образовательном контексте машинное обучение лежит в основе систем рекомендации контента, прогнозирования успеваемости и раннего выявления учащихся, нуждающихся в дополнительной поддержке.

Отличием современных генеративных моделей от их предшественников является способность работать с неструктурированным знанием и производить связные, контекстуально уместные ответы на открытые вопросы, то есть действовать в той самой области неопределенности и многозначности, которая составляет специфику гуманитарного дискурса. Именно это обстоятельство открывает новые педагогические горизонты и одновременно порождает новые вызовы, которые будут подробно рассмотрены в данном разделе.

Соотнесение возможностей ИИ-технологий с компонентами гуманитарного мышления, выделенными во введении, позволяет определить наиболее перспективные педагогические применения. Рассмотрим каждый компонент.

Герменевтический компонент (интерпретация текстов и культурных явлений). ИИ-инструменты позволяют организовывать диалог учащегося с текстом принципиально нового качества: языковая модель способна отвечать на вопросы о тексте, предлагать альтернативные интерпретации, объяснять культурные и исторические аллюзии, имитировать позицию различных читателей. Учащийся оказывается не наедине с текстом, но в диалоге с интеллектуально состоятельным собеседником, способным поддержать герменевтическое усилие и углубить его [26–28].

Аксиологический компонент (осмысление ценностных оснований). ИИ может выступать партнером в исследовании ценностных вопросов: предлагать аргументы в защиту различных этических позиций, описывать, как одна и та же нравственная проблема осмысливается в разных культурных и философских традициях, помогать учащемуся выявлять скрытые ценностные допущения в собственных суждениях. ИИ должен расширять пространство рефлексии, а не навязывать готовые ответы.

Диалогический компонент (открытость к иной позиции). Языковые модели способны «населять» различные интеллектуальные позиции – исторических деятелей, философских школ, культурных традиций – и вести от их имени развернутый диалог. Это открывает возможность организации сократовских бесед, исторических симуляций, культурных сопоставлений в формате живого разговора, а не только изучения готовых текстов.

Исторический компонент (помещение явлений в исторический контекст). ИИ способен предоставлять богатый контекстуальный материал: объяснять исторический фон, сопоставлять различные историографические интерпретации, помогать учащемуся отслеживать, как то или иное явление осмыслялось в разные эпохи. Вместе с тем необходимо учитывать, что языковые модели нередко воспроизводят устоявшиеся историографические нарративы, что само по себе может стать предметом критического анализа.

Рефлексивный компонент (осознание собственной позиции). Диалог с ИИ, построенный по сократовской модели, способен инициировать подлинную рефлексию: задавая уточняющие вопросы, ИИ побуждает учащегося эксплицировать скрытые допущения, обнаруживать противоречия в собственной аргументации, пересматривать исходные позиции. Этот потенциал реализуется, однако, лишь при условии специального педагогического проектирования: без него учащийся склонен использовать ИИ как инструмент получения готовых ответов, а не как зеркало для рефлексии.

Арсенал ИИ-инструментов, применимых в гуманитарном образовании, стремительно расши-

ряется. Для педагогической навигации в этом пространстве целесообразно выделить несколько ключевых категорий.

Универсальные языковые ассистенты (ChatGPT, Claude, Gemini, Mistral) представляют собой наиболее гибкий класс инструментов: они способны выполнять широкий спектр задач – от объяснения сложных концепций и генерации учебных примеров до выступления в роли интеллектуального партнера в сократовском диалоге. Их педагогическая ценность определяется прежде всего качеством педагогического замысла: те же инструменты, которые при одном способе использования способствуют интеллектуальному развитию, при другом создают риск когнитивной пассивности.

Специализированные инструменты для работы с текстами включают системы анализа литературы (LitCharts AI, Textero), инструменты для работы с историческими источниками (Transkribus – для распознавания рукописных документов), сервисы проверки фактической корректности и источниковой базы. Эти инструменты освобождают учащегося от части технических операций, высвобождая когнитивные ресурсы для аналитической работы более высокого уровня.

Инструменты для создания образовательного контента позволяют педагогу генерировать дифференцированные учебные материалы, разрабатывать задания разного уровня сложности, создавать альтернативные объяснения для учащихся с различными стилями обучения. Это существенно расширяет возможности персонализации гуманитарного образования без пропорционального увеличения нагрузки на преподавателя.

Сократовский метод – искусство задавать вопросы, ведущие собеседника к самопознанию и углублению понимания, – является одним из древнейших инструментов гуманитарного образования. Современные языковые модели создают принципиально новую возможность для его систематического применения: в отличие от преподавателя, которому приходится распределять внимание между многими учащимися, ИИ способен вести индивидуальный сократовский диалог с каждым из них одновременно и неограниченное время.

Технология сократовского диалога с ИИ предполагает специальное проектирование взаимодействия. Учащийся получает задание не просто «спросить у ИИ» по теме занятия, но вступить в структурированный интеллектуальный диалог по определенному алгоритму: сформулировать тезис (свою интерпретацию текста, оценку исторического события, философскую позицию); попросить ИИ выдвинуть возражения против этого тезиса; ответить на возражения, уточняя и развивая исходную позицию; попросить ИИ предложить альтернативную интерпретацию; наконец,

написать рефлексивное резюме – как изменилось его понимание в ходе диалога и почему.

Этот алгоритм воспроизводит логику подлинного интеллектуального диалога и формирует именно те навыки, которые лежат в основе гуманитарного мышления: способность формулировать обоснованную позицию, отвечать на критику, учитывать альтернативные точки зрения и рефлексировать над собственным познавательным процессом. Ключевым педагогическим условием является то, что итоговый письменный продукт – рефлексивное резюме – создается самим учащимся и не может быть просто «скопирован» у ИИ: он требует синтеза всего диалогического опыта.

Модель «человек как режиссер, ИИ как исполнитель» предполагает, что учащийся определяет замысел, структуру, ключевые идеи и аргументы нарратива, а ИИ помогает с их словесным воплощением, предлагает варианты формулировок, заполняет лакуны в изложении. Педагогическая ценность этого формата в том, что он разделяет концептуальную и исполнительскую работу, позволяя учащемуся сосредоточиться именно на первой. Вместе с тем он требует специальной методической рамки: задание должно быть сформулировано таким образом, чтобы концептуальный вклад учащегося был явным и верифицируемым – например, через обязательное создание детального плана, предшествующего работе с ИИ.

Модель «итерационного диалога» предполагает, что учащийся и ИИ поочередно вносят вклад в развитие нарратива: учащийся пишет фрагмент, ИИ предлагает продолжение или альтернативный вариант, учащийся оценивает, выбирает, корректирует и развивает и т.д. Этот процесс формирует острое понимание нарративных механизмов: выбирая между вариантами ИИ или отвергая их, учащийся вынужден эксплицитно свои критерии и тем самым углублять понимание того, что делает нарратив убедительным, точным или художественно состоятельным.

Когнитивный аутсорсинг, алгоритмическая предвзятость, подрыв академической честности, замещение живого педагогического диалога машинной симуляцией – эти риски реальны и требуют продуманных педагогических ответов. Ключевой принцип, которым следует руководствоваться при интеграции ИИ в гуманитарное образование, может быть сформулирован следующим образом: ИИ должен расширять пространство человеческого мышления, а не замещать его; служить инструментом более глубокой встречи учащегося с гуманитарным знанием, а не средством уклонения от интеллектуального усилия, которого эта встреча неизбежно требует.

Выводы. В результате исследования нами выделены три подхода к формированию гумани-

тарного мышления средствами цифровых технологий, рассмотренных в настоящей статье, – интерактивные платформы и мультимедийные технологии, геймификация и моделирование гуманитарных ситуаций, искусственный интеллект и адаптивные образовательные системы – не являющиеся взаимоисключающими конкурентами. Каждый из них имеет собственную педагогическую «нишу», определяемую специфическими сильными сторонами и ограничениями, и именно их органичное взаимодействие порождает методическую синергию, недостижимую при использовании любого подхода в отдельности.

Эффективное применение описанной методики предполагает дифференцированный подход к выбору цифровых инструментов в зависимости от специфики дисциплины, уровня подготовки учащихся и конкретной педагогической цели.

В литературоведении и лингвистике наибольший потенциал имеют инструменты коллаборативного аннотирования (Hypothesis, Perusall), нарративные игры и интерактивная литература (Twine), а также ИИ-диалог по сократовскому алгоритму для углубленной работы с интерпретацией. В исторических дисциплинах особенно продуктивны цифровые архивы первоисточников, симуляционные игры и ролевые сценарии (Reacting to the Past), а также мультимедийные нарративы (StoryMapJS). В философии и культурологии центральными инструментами становятся аргументационные платформы (Kialo), сократовский диалог с ИИ и кейс-технологии моделирования этических ситуаций.

С учащимися начального уровня целесообразно начинать с наиболее интуитивных и визуально богатых форматов – виртуальных экскурсий, мультимедийных нарративов, игровых квестов с четкой структурой. По мере роста компетентности акцент смещается к более открытым и аналитически требовательным форматам: дебатным платформам, разветвленным кейсам, сократовскому ИИ-диалогу. На продвинутом уровне центральными становятся самостоятельное создание цифровых нарративов, критический анализ алгоритмической предвзятости ИИ и работа с профессиональными цифровыми архивами.

Педагогу, начинающему интеграцию цифровых инструментов в гуманитарное образование, целесообразно придерживаться следующей последовательности. Первый шаг – диагностика: оценить исходный уровень сформированности компонентов гуманитарного мышления у учащихся и выявить те из них, которые требуют наибольшего внимания. Второй шаг – целеполагание: для каждой учебной единицы четко определить, какой компонент гуманитарного мышления развивается и каким образом будет оцениваться его

развитие. Третий шаг – постепенное расширение: начать с одного-двух инструментов, наиболее органично вписывающихся в существующую практику, освоить их педагогический потенциал и постепенно добавлять новые.

Важна институциональная поддержка: эффективная интеграция цифровых инструментов требует методических сообществ, где педагоги обмениваются опытом; технической инфраструктуры, обеспечивающей равный доступ всех учащихся; административного признания того, что разработка цифровых учебных сценариев требует значительных временных ресурсов и должна быть включена в рабочую нагрузку преподавателя.

Область применения цифровых технологий в гуманитарном образовании является одной из наиболее динамично развивающихся, и настоящая статья неизбежно фиксирует лишь срез непрерывно меняющейся реальности. Несколько направлений представляются особенно перспективными для дальнейших исследований.

Лонгитюдные исследования эффективности. Большинство существующих исследований применения цифровых инструментов в гуманитарном образовании ограничены коротким временным горизонтом. Принципиально важны долгосрочные исследования, отслеживающие, как различные цифровые подходы влияют на развитие гуманитарного мышления в перспективе нескольких лет и сохраняется ли этот эффект за пределами учебного контекста.

Разработка инструментов оценивания гуманитарного мышления. Существующие инструменты измерения учебных результатов плохо приспособлены для оценки тонких качеств гуманитарного мышления – глубины интерпретации, нюансированности аргументации, способности к перспективному мышлению. Разработка валидных и на-

дёжных инструментов для их измерения является одной из важнейших методологических задач.

ИИ как исследовательский инструмент в гуманитарных науках. Помимо педагогического применения, ИИ открывает принципиально новые возможности для самой гуманитарной науки: анализ больших корпусов текстов, выявление скрытых культурных паттернов, компьютерное моделирование исторических процессов. Интеграция этого исследовательского потенциала в образовательный процесс – важное перспективное направление, формирующее у учащихся понимание цифровых гуманитарных наук как самостоятельной исследовательской области.

Этика алгоритмов и цифровая гражданственность. С расширением роли ИИ в образовании всё более насущным становится вопрос о формировании у учащихся критической цифровой грамотности: понимания принципов работы алгоритмов, осознания их социальных и культурных последствий, способности к ответственному и рефлексивному использованию цифровых инструментов. Педагогика цифровой гражданственности становится неотъемлемой частью современного гуманитарного образования. Итак, цифровые средства выступают как усилитель гуманитарного мышления, что является главным выводом нашего исследования.

Настоящая статья представляет собой попытку систематизации методического опыта и теоретических оснований применения цифровых технологий в гуманитарном образовании. Автор надеется, что предложенная модель и конкретные методические рекомендации окажутся полезными для педагогов-практиков, методистов и исследователей, работающих над одной из самых важных задач современного образования: воспитанием людей, способных думать – глубоко, ответственно и по-человечески.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барбашина Э. В. «Нарративная парадигма» В. Фишера в контексте развития нарративных исследований // Философия науки. 2023. №3 (98). С. 57–70.
2. Дахин А. Н. Место человека в эпоху ИИ: диалог между кремнием и духом // Педагогика. 2025. Т. 89, № 12. С. 115–120.
3. 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.
4. Федосеева И. А. Предпрофильная подготовка подрастающего поколения в современных социокультурных условиях // Специфика педагогического образования в регионах России. 2024. №1 (17). С. 76–78.
5. 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.
6. Дахин А. Н. Педагогика больших языковых моделей // Педагогика. 2025. Т. 89, №2. С. 5–16.
7. Марчук С. В., Дахин А. Н. Целеполагание как диалогичный процесс в цифровой образовательной среде // Педагогика. 2024. Т. 88, № 11. С. 22–32.
8. 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>
9. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
 10. Dakhin A. N., Zhakupov N. R., Seitkhanova A. 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
 11. Дахин А. Н. Индивидуальность в цифровой среде // Педагогика. 2023. Т. 87, №2. С. 16–22.
 12. Зинченко В. П., Мамардашвили М. К. Проблема объективного метода в психологии // Вопросы философии. 1977. №7. С. 109–125.
 13. Хухорева А. В. Методика опосредованной диагностики ценностей // Вопросы психологии. 2010. №4. С. 84–94.
 14. 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>
 15. 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>
 16. 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>
 17. Литвиненко О. В., Чуркина Н. А. Цифровизация: персональные данные в цифровой образовательной среде // Педагогика. 2023. Т. 87, №1. С. 15–23.
 18. Выготский Л. С. Психология. М.: Эксмо-Пресс, 2000. 1008 с. (Серия «Мир психологии»).
 19. Зинченко В. П. Ценности в структуре сознания // Вопросы философии. 2011. №8. С. 85–97.
 20. Ненашев М. Б., Дахин А. Н. Персонализированное машинное обучение // Педагогика. 2025. Т. 89, №6. С. 49–60.
 21. Ненашев М. Б., Дахин А. Н. Мотивация в действии или Деятельность как мотивация // Педагогика. 2024. Т. 88. № 12. С. 72–82.
 22. Ненашев М. Б., Дахин А. Н. Мотивация – ценность – деятельность // Народное образование. 2025. №1. С. 183–192.
 23. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М.: Изд-во МГППУ. 2002. 272 с.
 24. Разумовский В. А. Цифровая зрелость общеобразовательной организации в период цифровой трансформации // Педагогика. 2025. Т. 89, №6. С. 25–32.
 25. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. М.: Смысл, 2001. 365 с.
 26. 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.
 27. Шпет Г. Г. Philosophia Natalis. Избранные психолого-педагогические труды. М.: РОССПЭН, 2006. 621 с.
 28. Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Роль рефлексии в построении предметного действия // Человек. 2001. №6. С. 26–41.

REFERENCES

1. Barbashina E. V. «Narrative paradigm» by V. Fisher in the context of the development of narrative research. *Philosophy of science*, 2023, no. 3 (98), pp. 57–70. (In Russ.)
2. Dakhin A. N. The place of man in the era of AI: a dialogue between silicon and spirit. *Pedagogy*, 2025, vol. 89, no. 12, pp. 115–120. (In Russ.)
3. Lavrentieva Z. I., Kalugina L. A. The concept of functional literacy in pedagogical research. *Vocational education in Russia and abroad*, 2024, no. 4 (56), pp. 167–172. (In Russ.)
4. Fedoseeva I. A. Pre-profile preparation of the younger generation in modern sociocultural conditions. *Specifics of pedagogical education in the regions of Russia*, 2024, no. 1 (17), pp. 76–78. (In Russ.)
5. Grinshkun V. V., Podufalov N. D., Savenkov A. I. On the construction of theoretical and methodological foundations for the development of educational systems in the conditions of transformational processes of modern society. *Pedagogy*, 2025, vol. 89, no. 7, pp. 5–27. (In Russ.)
6. Dakhin A. N. Pedagogy of large language models. *Pedagogy*, 2025, vol. 89, no. 2, pp. 5–16. (In Russ.)
7. Marchuk S. V., Dakhin A. N. Goal setting as a dialogic process in a digital educational environment. *Pedagogy*, 2024, vol. 88, no. 11, pp. 22–32. (In Russ.)
8. 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, no. 32 (1), pp. 144–162. DOI: <https://doi.org/10.15507/2413-1407.126.032.202401.144-162>
9. Hessen S. I. Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy. Moscow, Shkola-Press Publ., 1995, 448 p. (In Russ.)

10. Dakhin A. N., Zhakupov N. R., Seitkhanova A. 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
11. Dakhin A. N. Individuality in the digital environment. *Pedagogy*, 2023, vol. 87, no. 2, pp. 16–22. (In Russ.)
12. Zinchenko V. P., Mamardashvili M. K. The problem of the objective method in psychology. *Questions of philosophy*, 1977, no. 7, pp. 109–125. (In Russ.)
13. Khukhoreva A. V. Methods of indirect diagnostics of values. *Questions of psychology*, 2010, no. 4, pp. 84–94. (In Russ.)
14. 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, no. 3, pp. 10–23. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.1>
15. 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, no. 3, pp. 24–39. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.2>
16. Ramadhona R., Manuharawati, Wintarti S. Strategic flexibility and performance of students in solving open problems. *Perspectives of Science and Education*, 2025, no. 3, pp. 170–182. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2025.3.11>
17. Litvinenko O. V., Churkina N. A. Digitalization: personal data in a digital educational environment. *Pedagogy*, 2023, vol. 87, no. 1, pp. 15–23. (In Russ.)
18. Vygotsky L. S. Psychology. Moscow, Eksmo-Press Publ., 2000, 1008 p. (Series «World of Psychology»). (In Russ.)
19. Zinchenko V. P. Values in the structure of consciousness. *Questions of philosophy*, 2011, no. 8, pp. 85–97. (In Russ.)
20. Nenashev M. B., Dakhin A. N. *Personalized machine learning*. *Pedagogy*, 2025, vol. 89, no. 6, pp. 49–60. (In Russ.)
21. Nenashev M. B., Dakhin A. N. Motivation in action or Activity as motivation. *Pedagogy*, 2024, vol. 88, no. 12, pp. 72–82. (In Russ.)
22. Nenashev M. B., Dakhin A. N. Motivation – value – activity. *Public education*, 2025, no. 1, pp. 183–192. (In Russ.)
23. Rubtsov V. V., Ivoshina T. G. Design of the developing educational environment of the school. Moscow, Publishing House MGPPU, 2002, 272 p. (In Russ.)
24. Razumovsky V. A. Digital maturity of a general educational organization during the period of digital transformation. *Pedagogy*, 2025, vol. 89, no. 6, pp. 25–32. (In Russ.)
25. Yasvin V. A. *Educational environment: from modeling to design*. Moscow, Smysl Publ., 2001, 365 p. (In Russ.)
26. 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, vol. 1, no. 1, pp. 4–24.
27. Shpet G. G. *Philosophia Natalis*. Selected psychological and pedagogical works. Moscow, ROSSPEN Publ., 2006, 621 p. (In Russ.)
28. Gordeeva N. D., Zinchenko V. P. The role of reflection in the construction of subject action. *Man*, 2001, no. 6, pp. 26–41. (In Russ.)

Информация об авторе

Чернобровенко Наталья Валерьевна – аспирант кафедры технологии обучения, педагогики и психологии, Сибирский государственный университет инженерии и биотехнологий (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 155, e-mail: ch-natali79@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 03.03.2026

После доработки 06.05.2026

Принята к публикации 08.05.2026

Information about the author

Natalia V. Chernobrovenko – graduate student of department of educational technology, pedagogy and psychology, Siberian State University of Engineering and Biotechnology (155 Nikitina Str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: ch-natali79@mail.ru).

The paper was submitted 03.03.2026

Received after reworking 06.05.2026

Accepted for publication 08.05.2026

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-16
УДК 372.4

Оригинальная научная статья

Эмоциональный критерий в развитии музыкально-творческих способностей младших школьников в обучении песочной анимации

В.В. Левченков

Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина

Елец, Российская Федерация

e-mail: vovvka12@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Современные педагогические подходы акцентируют внимание на развитии творческого потенциала. Опыт использования песочной анимации для развития музыкально-творческих способностей у младших школьников в настоящее время малоизучен, в связи с чем данное исследование, носящее практический и теоретический характер, чрезвычайно актуально. В статье исследуется значение эмоционального критерия в развитии музыкально-творческих способностей младших школьников в обучении песочной анимации во внеурочное время. *Постановка задачи.* Целью является изучение влияния эмоционального критерия в развитии музыкально-творческих способностей младших школьников посредством песочной анимации. Акцентируется внимание на развитии эмпатии, образной памяти, эмоционального отношения к изобразительной (художественной) деятельности. *Методика и методология исследования.* В работе использовались различные общенаучные методы исследования, среди них важную роль сыграли анализ научной литературы, наблюдение, систематизация, обобщение. *Результаты.* Полученные результаты подтверждают, что песочная анимация позволяет развивать музыкально-творческие способности у младших школьников, для оценки уровней которых используются различные критерии, среди которых эмоциональный критерий включающий: эмпатию, образную память, эмоциональное отношение к изобразительной (художественной) деятельности. *Выводы.* Полученные результаты свидетельствуют о том, что грамотно организованные занятия по обучению песочной анимации позволяют повысить уровень эмпатии, образной памяти, эмоционального отношения к изобразительной (художественной) деятельности и в целом улучшить уровень развития музыкально-творческих способностей у младших школьников.

Ключевые слова: эмоциональный критерий, эмпатия, образная память, обучение, музыкально-творческие способности, младшие школьники, песочная анимация, искусство

Для цитирования: *Левченков В.В. Эмоциональный критерий в развитии музыкально-творческих способностей младших школьников в обучении песочной анимации // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №2. С. 313–323. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-16>*

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-16

Full Article

An emotional criterion in the development of musical-creative abilities of younger schoolchildren in teaching sand animation

Levchenkov, V. V.

I. A. Bunin Yelets State University

Yelets, Russian Federation

e-mail: vovvka12@yandex.ru

Abstract. *Introduction.* Modern pedagogical approaches focus on the development of creative potential. The use of sand animation for the development of musical-creative abilities in younger schoolchildren is currently poorly studied, and therefore this study is practical and theoretical in nature. This article examines the importance of the emotional criterion in the development of musical-creative abilities of younger schoolchildren in teaching sand animation during

extracurricular activities. *Purpose setting.* The aim is to study the influence of emotional criteria in the development of musical-creative abilities of younger schoolchildren through sand animation. Attention is focused on the development of empathy, imaginative memory, and emotional attitude to visual (artistic) activities. *Methodology and methods of the study.* Various general scientific research methods were used in the work, among them the analysis of scientific literature, observation, systematization, generalization played an important role. *Results.* The results obtained confirm that sand animation makes it possible to develop musical-creative abilities in younger schoolchildren, to assess the levels of which various criteria are used, including emotional criteria including: empathy, imaginative memory, emotional attitude to visual (artistic) activities. *Conclusion.* The results obtained indicate that well-organized sand animation classes can increase the level of empathy, imaginative memory, emotional attitude to visual (artistic) activities and generally improve the level of musical-creative abilities among younger schoolchildren.

Keywords: emotional criterion, empathy, imaginative memory, learning, musical-creative abilities, elementary school students, sand animation, art

Citation: Levchenkov, V. V. [An emotional criterion in the development of musical-creative abilities of younger schoolchildren in teaching sand animation]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2, pp. 313–323. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-16>

Введение. Социально-экономические трансформации последних десятилетий в России закономерно повлияли на социальную, культурную и образовательную сферы. Современные педагогические подходы акцентируют внимание на развитии творческого потенциала. В связи с этим креативность становится ключевым элементом образовательной среды и необходимым условием самореализации. Совершенствование процесса развития различных творческих способностей ведет к формированию новой образовательной модели, меняющей роли участников и определяющей новые инструменты для индивидуального и группового обучения, что способствует повышению качества образования. Развивающемуся обществу необходимы образованные, инициативные и нравственные люди с развитым чувством ответственности за будущее страны, способные самостоятельно принимать решения в неоднозначных ситуациях, предвидеть последствия, мобильные, конструктивные, обладающие развитым творческим потенциалом. От уровня развития творческой активности молодежи зависит эффективность решения социальных вопросов и практической деятельности молодых граждан России.

Постановка задачи. Интегрированное изучение основ искусства в школе способствует целостному художественному восприятию мира детьми. Такой подход особенно эффективен в начальной школе, поскольку художественные, музыкальные, творческие, музыкально-творческие способности в этом возрасте многогранны, а художественное мышление легко переходит от музыкальных образов к литературным, визуальным, пластическим и театральным. Развитие универсальных способностей, необходимых для любого вида художественного творчества: эмоциональной восприимчивости, образного мышления, познавательных, концептуальных навыков, интонационного мыш-

ления, импровизации, чувства гармонии, независимости суждений – закладывает основу для формирования личности, способной ощущать себя частью вселенной, понимать взаимосвязь явлений, духовную ценность произведений искусства и выражать личную позицию в сфере культуры.

Эти вопросы рассматривались многими выдающимися исследователями, такими как Аристотель, П. П. Блонский, Я. А. Коменский, В. А. Сухомлинский и др., которые сформулировали теоретические основы и концепции педагогических систем, направленных на развитие музыкально-творческих способностей учащихся. Выдающиеся ученые Б. В. Асафьев и А. В. Бакушинский заложили теоретическую основу для формирования художественного, творческого, музыкально-творческого роста младших школьников. Их работы, наряду с работами Н. А. Ветлугиной, А. А. Мелик-Пашаева, Б. М. Теплова и др., подчеркивают важность творческого самовыражения в этот период становления, а также восприимчивость детей к творческому участию в различных дисциплинах. Акцент на многогранном влиянии искусства на сферу образования был сделан в стремлении найти оптимальные стратегии развития музыкально-творческих способностей у младших школьников.

В педагогических подходах все чаще признается потенциал музыкально-художественного образования для содействия целостному развитию. Однако использование песочной анимации для развития музыкально-творческих способностей у младших школьников в настоящее время не изучен, поэтому исследование, имеющее практический и теоретический характер, очень актуально.

Методология и методика исследования. В ходе выполнения работы был задействован широкий спектр общенаучных исследовательских методологий. Особое значение среди них имели

такие подходы, как детальный анализ научно-педагогической литературы, проведение систематических наблюдений, проведение эксперимента, организация процессов систематизации полученных данных и их последующая обобщающая интерпретация. Исследовательская деятельность основывалась на принципе междисциплинарного подхода, что нашло отражение в применении разнообразных научных инструментов. Изучение релевантных публикаций и материалов стало отправной точкой, обеспечившей контекстуальное понимание темы. Далее метод наблюдения позволил зафиксировать реальные явления и процессы, что способствовало накоплению первичной информации. Процесс систематизации данных был направлен на упорядочивание и структурирование собранной информации, выявление закономерностей и взаимосвязей. Это стало возможным благодаря классификации, группировке и сопоставлению различных информационных блоков. На заключительном этапе метод обобщения помог сформулировать выводы, основанные на синтезе и интеграции полученных данных, что обеспечило целостность и логическую завершенность исследования. Применение этих научно-обоснованных методик гарантировало достоверность и объективность полученных результатов.

Результаты. Проанализировав различные исследования, включая таких авторов, как М. В. Архипова [1], Е. А. Благовестова [8], А. Г. Булгакова [2], Е. В. Быструшкина [3], Ч. Ван [4], А. Войнова [5], Т. А. Герасимова [6], Т. В. Згурская [7], П. А. Зубцова [8], И. Л. Кандрашина [15], Е. Л. Катанова [8], Е. В. Кирпичева [8], Н. В. Кондратьева [9], Г. М. Махаева [13], Н. И. Медведева [14], В. М. Миназова [13], И. А. Михайлина [15], Н. А. Никитёнок [16], Л. А. Никитина [17], М. А. Петрунина [18], А. В. Полубоярова [19], О. Р. Пономарева [7], О. О. Попова [19], С. В. Прасолова [19], О. И. Расько [14], Е. А. Тупичкина [20], К. Ю. Уланова [21], А. Э. Шамхалова [13], J. L. Dyer [22], J. W. Flohr [23], К. Robinson [24], и практический опыт, можно отметить, что эмоциональный критерий в развитии музыкально-творческих способностей детей средствами песочной анимации включает в себя эмпатию, образную память, эмоциональное отношение к изобразительной (художественной) деятельности.

Эмпатия важна для эмоционального критерия развития музыкально-творческих способностей у младших школьников, особенно при обучении песочной анимации. Эмпатия – это не просто сопереживание, а осознанное эмоциональное понимание другого человека с разграничением собственных переживаний. Музыкально-творческие способности – это умение адаптировать и преобразовывать музыкальные образы, используя вооб-

ражение для создания нового в кадрах песочной анимации [5; 10–12]. Эмпатия включает эмоциональный отклик на музыку, что стимулирует вовлеченность и интерпретацию. Сочетание музыки и визуализации позволяет выражать внутренние переживания, экспериментировать и получать обратную связь, что переводит учеников от пассивного восприятия к активному творчеству.

Образная память – это способность сохранять и воспроизводить чувственные образы (зрительные, слуховые, тактильные, обонятельные и вкусовые) без буквального копирования реальности. Она формирует представления, которые могут быть слегка искажены или приукрашены, охватывая как конкретные объекты, так и абстрактные понятия, но при этом передавая узнаваемый образ в целом. Образная память соединяет слушание, чувствование и тактильное творчество, способствуя целостному процессу музыкально-визуального повествования и развитию музыкально-творческих способностей.

Эмоциональное отношение к изобразительной (художественной) деятельности, проявляющееся в рисовании, лепке и визуализации образов, окрашивается переживаниями. Оно может быть положительным – радость, удовлетворение, гордость – или отрицательным – разочарование, скука. Важно, что эта окраска связана с ценностью образа, процессом творчества и значимостью визуальной работы. Позитивные эмоции стимулируют риск, упорство и совершенствование, а негативные тормозят исследование и развитие. В песочной анимации оно влияет на эстетику кадров, музыкальную интерпретацию и эмоциональную глубину [7; 12; 19; 20].

В песочной анимации [5; 7; 11; 12; 19; 20] эмоциональное отношение к изобразительной (художественной) деятельности работает через аффективный прайминг (позитив направляет внимание на музыкальные особенности), мотивационную регуляцию (упорство в практике), символическое обоснование (эмоциональные образы становятся якорями для музыки) и социальный резонанс (общие эмоции облегчают общение). Эмоциональное отношение усиливает восприятие, память и выразительность, помогая понять музыкальное значение.

Основной целью эксперимента было подтверждение гипотезы исследования о повышении уровня эмоционального критерия в развитии музыкально-творческих способностей детей средствами песочной анимации во внеурочное время.

Для диагностирования уровня развития эмоционального критерия в ракурсе музыкально-творческих способностей средствами песочной анимации у ребенка педагогом выбран ряд диагностических методик и разработанных опросников,

которые отражены в таблице 1. В результате обучения учащиеся достигают различного уровня развития: низкий, средний, высокий. Результат обучения отражается в повышении уровня развития музыкально-творческих способностей де-

тей по итогам выполнения песочной анимации. Достижения за период обучения отражаются в выступлениях на публике, наличии творческой составляющей, знаний и умений в выполнении песочной анимации.

Таблица 1. Критерий, показатели и методики диагностирования
Table 1. Criteria, indicators and diagnostic methods

Критерий	Показатели	Методики диагностирования
Эмоциональный	– Эмпатия	Адаптированный тест на выявление художественной эмпатии у детей (А.М. Аль-Рикаби)
	– Образная память	«Память на образы» А.А. Карелин
	– Эмоциональное отношение к изобразительной (художественной) деятельности	Анализ эмоционального отношения к деятельности по схеме Т.С. Комаровой, адаптированной Т.В. Юсупхаджиевой

Для оценки степени выраженности эмоционального компонента в структуре развития музыкально-творческих способностей детей применялся комплекс диагностических методик. В частности, использовалась адаптированная версия теста А.М. Аль-Рикаби, предназначенного для выявления художественной эмпатии у детей младшего школьного возраста, принимая во внимание понятность его вопросов для данной возрастной группы. Также была применена методика

«Память на образы» А.А. Карелина, позволяющая оценить уровень развития эмоциональной памяти. Кроме того, проводился анализ эмоционального отношения к деятельности по схеме Т.С. Комаровой в адаптации Т.В. Юсупхаджиевой.

Для определения уровня эмпатии у детей использован адаптированный тест на выявление художественной эмпатии А.М. Аль-Рикаби, поскольку многие вопросы можно интерпретировать для понимания его сути младшими школьниками (табл. 2).

Таблица 2. Адаптированный тест на выявление художественной эмпатии у детей на констатирующем этапе эксперимента

Table 2. Adapted test to identify artistic empathy in children at the ascertaining stage of the experiment

№	Вопросы	Результат 1–7 баллов
		Средний бал
1	Я принимаю близко к сердцу творческие неудачи моих товарищей	1
2	Глупо переживать то, что происходит в кино, или написано в книге, или изображено на картинке	2,5
3	Если одноклассник или какой-либо человек начинает обсуждать со мной мои художественные проблемы (умение рисовать, составлять композицию и т.д.), я стараюсь перевести разговор на другую тему	3,6
4	Рассматривая некоторые картины на выставке, я порой чувствую себя счастливым человеком	2,8
5	По моему мнению, пожилые люди недоброжелательно относятся к современному изобразительному искусству	3,4
6	Изучая сюжетное произведение изобразительного искусства, я так переживаю, как будто все, что там изображено, происходит на самом деле	2,9
7	Я очень расстраиваюсь, когда вижу несовершенные художественные произведения	2,6
8	Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства	3,1
9	Я не расстраиваюсь, когда мои друзья или одноклассники поступают необдуманно	4,1
10	Я сильно волнуюсь, когда приходится сообщать людям неприятную для них информацию	3,9

Анализ полученных диагностических данных выявил преобладание низкого уровня развития эмоционального компонента у большинства участников исследования – 64% (32 человека). Средний уровень был зафиксирован у 28% респондентов (14 человек), а высокий – лишь

у 8% (4 человека). Для оценки эмоциональной памяти применялась методика «Память на образы» А.А. Карелина, предполагающая запоминание 16 изображений в течение 20 секунд с последующим воспроизведением по памяти (рис. 1, табл. 3).

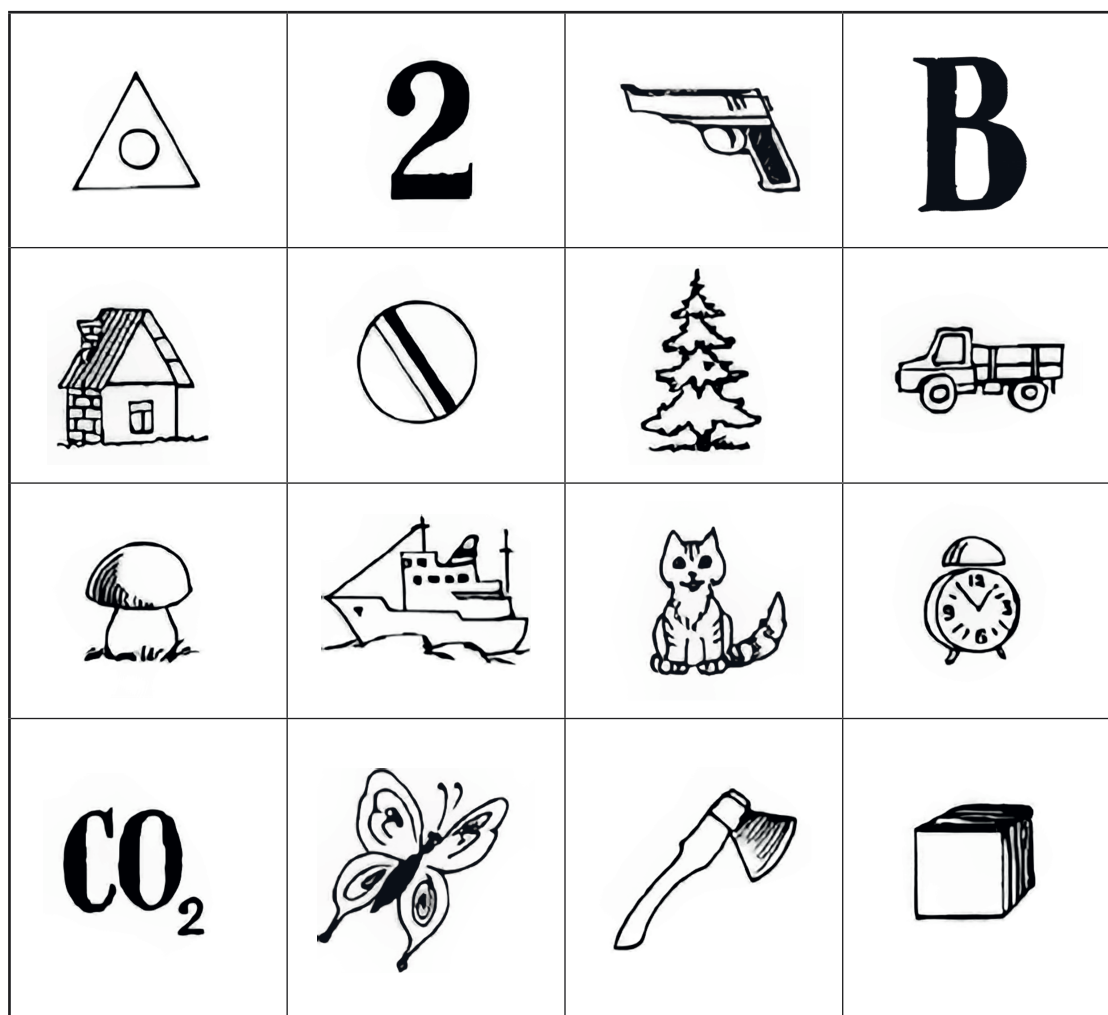


Рис. 1. Стимульный материал диагностики «Память на образы» А. А. Карелин на констатирующем этапе эксперимента

Fig. 1. Stimulus diagnostic material «Memory for images» by A. A. Karelin at the ascertaining stage of the experiment

Таблица 3. Результаты диагностики эмоциональной памяти у детей
 Table 3. Results of the diagnosis of emotional memory in children

Показатель	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Эмоциональная память	31 чел.	15 чел.	4 чел.
	62%	30%	8%

Для определения уровня эмоционального отношения детей к изобразительной (художественной) деятельности использовался анализ по схеме Т.С. Комаровой, адаптированной Т.В. Юсупхад-

жиевой. Преобладающим оказался низкий уровень – 68% (34 человека), средний уровень выявлен у 24% (12 человек), высокий – у 8% (4 человека) (табл. 4).

Таблица 4. Результаты диагностики эмоционального критерия на констатирующем этапе эксперимента в КГ и ЭГ

Table 4. Results of the emotional criterion diagnosis at the ascertaining stage of the experiment in KG and EG

Критерии	Показатели	Группы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Эмоциональный	Эмпатия (художественная)	КГ	16 чел.	7 чел.	2 чел.
			64%	28%	8%
		ЭГ	16 чел.	7 чел.	2 чел.
			64%	28%	8%
	Эмоциональная память	КГ	16 чел.	7 чел.	2 чел.
			64%	28%	8%
		ЭГ	15 чел.	8 чел.	2 чел.
			60%	32%	8%
	Эмоциональное отношение к изобразительной (художественной) деятельности	КГ	17 чел.	6 чел.	2 чел.
			68%	24%	8%
		ЭГ	17 чел.	6 чел.	2 чел.
			68%	24%	8%
	Интегративный результат	КГ	65,33%	26,67%	8%
		ЭГ	64%	28%	8%

Полученные и проанализированные данные показали необходимость в повышении уровня эмоционального критерия в развитии музыкально-творческих способностей детей. Для этого мы будем использовать средства, формы и методы песочной анимации в комплексе в рамках системы разработанных занятий.

На формирующем этапе эксперимента занятия с детьми младшего школьного возраста проводились в контрольной группе в обычном режиме с использованием стандартных изобразительных и музыкальных средств, а в экспериментальной группе – с использованием специально разработанной авторской образовательной программы «Энергия искусства». Проведенные занятия направлены на формирование у детей эмпатии (художественная), эмоциональной памяти, эмоционального отношения к изобразительной (художественной) деятельности. Для развития необходимых показателей у обучающихся применялись разработанные педагогические условия и модель развития музыкально-творческих способностей детей средствами песочной анимации. Формы обучения: занятия, экскурсии, посещение выставок, индивидуальные занятия, самостоятельная работа, репетиции, конкурсы, выступления, теоретические занятия, интерактивные занятия, мастер-классы и другие – комбинировались с различными методиками и охватывали всю группу (10–12 человек). В результате повышения уровня

развития эмоционального критерия у обучающихся происходило развитие музыкально-творческих способностей средствами песочной анимации.

Для развития в целом музыкально-творческих способностей детей средствами песочной анимации использовались следующие педагогические условия:

- 1) активная саморазвивающаяся практическая деятельность обучающегося;
- 2) создание творческой атмосферы посредством драматизации занятия песочной анимацией;
- 3) постепенное усложнение материала;
- 4) обеспечение специальным техническим и компьютерным оборудованием для обучения песочной анимации;
- 5) использование интегративно-дифференцированного подхода в обучении детей песочной анимации;
- 6) развивающий диалог различных видов искусств.

На начальном этапе дети знакомились с песочной анимацией. Использовались различные методы, включая личную демонстрацию педагогом технических приемов (рисование пальцем, ладонью, холмиком и т.д.), что заинтересовало детей в самостоятельном освоении навыков, задействовало эмпатию; образную память; эмоциональное отношение к изобразительной (художественной) деятельности.

В процессе обучения был использован пояснительный и демонстрационный методы, кото-

рые состояли в демонстрации учителем песочного анимационного фильма, для которого заранее было организовано рабочее место и подготовлены необходимые инструменты. Затем вместе с детьми был организован анализ просмотренного песочного анимационного фильма и при необходимости включена его видеозапись.

В целях развития образного представления, творческого воображения и мышления детей успешно применялся метод рисования по воображению. Учащимся предлагалась конкретная тема для создания сюжета песочного анимационного фильма. После многократной отработки приемов и способов работы в песочной анимации фильмы, созданные детьми, стали более богатыми по содержанию, успешными по композиции, а сюжетная линия выстраивалась более логично и увлекательно.

В ходе формирующего эксперимента активно применялся метод креативной иллюстрации, когда дети создавали фильмы песочной анимации под стихи, вокальные и инструментальные произведения. На начальном этапе акцент делался на синтезе искусств. Иллюстрируя стихи, дети выбирали наиболее значимые детали, передающие содержание, сперва карандашом на бумаге, затем песком на световом столе. Например, Катя Н. к стихотворению «Белая береза» изобразила заснеженную березу, небо, двор, забор, вид из окна, часть стены, снежинки, рассвет. Лиза к стихотворению «Есть в осени первоначальной...» нарисовала поле, осенний лес, летящих птиц, паутину, траву.

Иллюстрация вокальных и инструментальных произведений отличается наличием повторяющихся припевов и музыкальной составляющей. Изображение отражает суть куплета и припева, при этом оно должно либо повторяться, либо развивать сюжет, соответствовать времени звучания.

Особенность иллюстрации вокально-инструментального произведения – не только изображение текста, но и дополнение деталями, предвосхищение событий, логическое заполнение пауз, развитие иллюстрации во время звучания. Важно сохранить впечатление одновременного движения изображения, текста и мелодии. Иллюстрация инструментального произведения требует создания образа, отражающего чувства и впечатления от музыки. Песок передает темп, динамику, характер и другие выразительные средства. Фильм песочной анимации выполняется в рамках звучания произведения.

Участие в публичных выступлениях требовало от детей подготовки содержания песочной анимации, которая сопровождалась инструментальной музыкой, вокально-инструментальными композициями или выразительным чтением стихов.

Учащимся ощутили взаимодействие искусств и продемонстрировали прогресс в развитии музыкально-творческих способностей. Например, Настя П. создала песочную анимацию «О России» под вокально-инструментальное сопровождение произведения П. И. Чайковского «В деревне», изобразив деревья, животных, небо, реку и ее обитателей. Кира М. разработала фильм «Времена года» под инструментальную музыку того же композитора, самостоятельно выбирая музыкальное сопровождение и создавая кадры песочной анимации.

В обучении песочной анимации использовались индивидуальные занятия, самостоятельная работа, репетиции и выступления. Индивидуальные уроки позволяли преподавателю уделять больше внимания каждому ученику, создавая условия для развития художественных навыков, воображения, рефлексии, эмпатии, образной памяти, эмоционального отношения к изобразительной (художественной) деятельности.

Самостоятельная работа способствовала формированию саморегуляции, эмпатии, образной памяти, эмоционального отношения к изобразительной (художественной) деятельности, активизировала личностные функции и осознание ценности знаний.

Репетиции проводились после освоения базовых знаний и навыков, чтобы улучшить музыкально-творческие способности и подготовиться к публичным выступлениям. Дети создавали анимационные фильмы покадрово, соблюдая необходимые правила. Выступления способствовали активному саморазвитию творческой личности, осознанию важности события, необходимости приобретения знаний и развития способностей.

Все вышеперечисленное позволило сформировать повышение уровня эмоционального критерия в развитии музыкально-творческих способностей младших школьников посредством песочной анимации с помощью эмпатии, образной памяти, эмоционального отношения к изобразительной (художественной) деятельности.

С целью выявления динамики развития эмоционального критерия музыкально-творческих способностей детей посредством песочной анимации после формирующего этапа был проведен контрольный этап эксперимента. Для диагностики использовались те же методики, что и на констатирующем этапе. Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике развития музыкально-творческих способностей в экспериментальной группе благодаря использованию песочной анимации и соответствующих педагогических условий. В контрольной группе прирост показателей выражен незначительно (табл. 5).

Таблица 5. Результаты диагностики эмоционального критерия на аналитическом этапе эксперимента в ЭГ и КГ
Table 5. Results of the emotional criterion diagnosis at the analytical stage of the experiment in EG and KG

Критерии	Показатели	Группы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Эмоциональный	Эмпатия (художественная)	КГ	5 чел. 20%	12 чел. 48%	8 чел. 32%
		ЭГ	1 чел. 4%	12 чел. 48%	12 чел. 48%
	Эмоциональная память	КГ	10 чел. 40%	12 чел. 48%	3 чел. 12%
		ЭГ	1 чел. 4%	14 чел. 56%	10 чел. 40%
	Эмоциональное отношение к изобразительной (художественной) деятельности	КГ	9 чел. 36%	12 чел. 48%	4 чел. 16%
		ЭГ	0 чел. 0%	5 чел. 20%	20 чел. 80%
	Интегративный результат	КГ	32%	48%	20%
		ЭГ	2,67%	41,33%	56%

В экспериментальной группе художественная эмпатия находится на высоком (48%) и среднем (48%) уровнях, низкий уровень отмечен лишь у 4% респондентов. В контрольной группе преобладает средний уровень (48%), высокий уровень – у 32%, низкий – у 20%. Эмоциональная память в экспериментальной группе преимущественно среднего (56%) и высокого (40%) уровней, и только 4% показали низкий уровень. В контрольной группе уровни эмоциональной

памяти распределены следующим образом: высокий – 12%, средний – 48%, низкий – 40%. Эмоциональное отношение к изобразительной деятельности у большинства детей экспериментальной группы развито максимально высоко (80%), 20% продемонстрировали средний уровень, низкий уровень не зафиксирован. В контрольной группе преобладает средний уровень (48%), высокий уровень отмечен у 16%, низкий – у 36% (табл. 7, 8, рис. 2, 3).

Таблица 6. Сводная таблица аналитического этапа эксперимента
Table 6. Summary table of the analytical stage of the experiment

Критерии	Показатели	Группы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Эмоциональный	Интегративный результат	КГ	32%	48%	20%
		ЭГ	2,67%	41,33%	56%

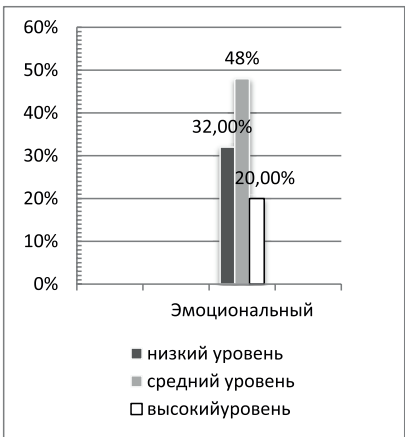


Рис. 2. Диаграмма «Итоговый результат КГ на аналитическом этапе эксперимента»
Fig. 2. Diagram «Final result of the CG at the analytical stage of the experiment»

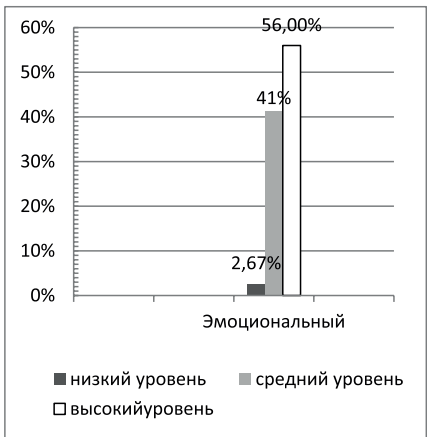


Рис. 3. Диаграмма «Итоговый результат ЭГ на аналитическом этапе эксперимента»
Fig. 3. Diagram «Final result of the EG at the analytical stage of the experiment»

Таким образом, можно констатировать, что внедрение разработанных педагогических условий и применение педагогической программы для де-

тей экспериментальной группы привело к повышению уровня эмоционального критерия в развитии музыкально-творческих способностей (табл. 7).

Таблица 7. Сводная таблица интегративных показателей эмоционального критерия констатирующего и аналитического этапа эксперимента

Table 7. Summary table of integrative indicators of the emotional criterion of the ascertaining and analytical stage of the experiment

Уровень	Констатирующий эксперимент				Аналитический эксперимент			
	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Низкий	16	65,33%	16	64%	8	32%	1	2,67%
Средний	7	26,67%	7	28%	12	48%	10	41,33%
Высокий	2	8%	2	8%	5	20%	14	56%

Выводы. Экспериментальная программа показала, что при соответствующих педагогических условиях и модели развития младшие учащиеся могут продвинуться в эмоциональных компонентах и, следовательно, в своих общих музыкально-творческих способностях используя песочную анимацию. Эмоциональный критерий в развитии музыкально-творческих способностей детей средствами песочной анимации включает в себя: эмпатию, образную па-

мать, эмоциональное отношение к изобразительной (художественной) деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о том, что грамотно организованные занятия по обучению песочной анимации позволяют повысить уровень эмпатии, образной памяти, эмоционального отношения к изобразительной (художественной) деятельности и в целом улучшить уровень развития музыкально-творческих способностей у младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова М. В. Критерии и уровни творческого развития младших школьников в процессе слушания музыки // Теория и практика общественного развития. 2011. №6. С. 147–149.
2. Булгакова А. Г. К вопросу о методологических основах исследования музыкально-творческого развития детей // Интеграция искусств в современном художественном образовании: материалы VII Всероссийской (с международным участием) национальной научно-практической конференции. Орел, 2024. С. 112–117.
3. Быструшкина Е. В. Формирование художественно-эстетических ценностей у детей средствами песочной анимации // Проблемы формирования ценностных ориентаций у детей и молодежи в процессе непрерывного образования: сборник материалов всероссийских (с международным участием) педагогических чтений, посвященных памяти доктора педагогических наук, профессора А. Л. Михашенко. Курган, 2024. С. 36–41.
4. Ван Ч. Использование различных форм искусства в развитии музыкальных навыков детей младшего школьного возраста // Современное педагогическое образование. 2024. №2. С. 241–244.
5. Войнова А. Песочное рисование. Ростов н/Д: Феникс, 2014. 109 с.
6. Герасимова Т. А. Факторы и условия развития рефлексивных умений младших школьников в процессе обучения // Новые результаты начального общего образования как проблема педагогической науки и практики: сборник статей по материалам XIV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Пермь. 2023. С. 64–71.
7. Згурская Т. В., Пономарева О. Р. Рисование песком на световых столах как средство развития творческих способностей младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59–3. С. 303–306.
8. Зубцова П. А., Катанова Е. Л., Благовестова Е. А., Кирпичева Е. В. Особенности творческого самовыражения младших школьников в различных видах художественной деятельности // Образование XXI века: тенденции и взгляд в будущее. М.; Берлин, 2022. С. 55–57.
9. Кондратьева Н. В. Критерии, показатели и уровни развития творческих способностей младших школьников // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12–1. С. 99–102.
10. Левченков В. В. Диагностика и развитие образной памяти детей при обучении песочной анимации // Информационно-образовательные и воспитательные стратегии в современной психологии и педагогике: сборник статей международной научно-практической конференции. Уфа, 2018. С. 141–143.

11. Левченков В.В. Содержание этапов музыкально-анимационной деятельности младших школьников // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2025. №1 (106). С. 173–180.
12. Левченков В.В. Специфические методы развития музыкальной памяти в процессе развития музыкально-творческих способностей при обучении младших школьников песочной анимации во внеурочной деятельности // Управление образованием: теория и практика. 2025. №9–1. С. 34–43.
13. Махаева Г.М., Шамхалова А.Э., Миназова В.М. Потенциал рефлексивных технологий в процессе обучения учащихся // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80–2. С. 225–228.
14. Медведева Н.И., Расько О.И. Особенности развития личностной рефлексии младших школьников // Неделя науки – 2023: материалы Международного молодёжного форума. Ставрополь, 2023. С. 211–213.
15. Михайлина И.А., Кандрашина И.Л. Проблема формирования творческих способностей детей в процессе музыкального воспитания // Современные тенденции прикладных исследований в психологии, педагогике и социологии: сборник работ Всероссийской научно-практической конференции. Ульяновск, 2021. С. 128–131.
16. Никитёнок Н.А. Формирование творческих способностей учащихся начальной школы в процессе музыкальной и изобразительной деятельности // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. 2021. № 1 (107). С. 34–39.
17. Никитина Л.А. Совместное музицирование как средство развития способности к эмпатии у младших школьников // Гуманизация образования. 2017. №1. С. 81–86.
18. Петрунина М.А. Развитие познавательных способностей младшего школьника в музыкально-творческой деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74–1. С. 194–196.
19. Полубоярова А.В., Попова О.О., Прасолова С.В. Комплект методических материалов к дополнительной общеобразовательной программе «Песочная анимация». СПб.: ГБУ ДО ДТ «Измайловский», 2020. 77 с.
20. Тупичкина Е.А. Мир песочных фантазий: Программа обучения детей рисованию песочных картин в технике «Sand-Art» (для детей дошкольного и младшего школьного возраста). М.: АРКТИ. 2016. 112 с.
21. Уланова К.Ю. Сказочные и музыкальные образы в воспитании младших школьников // III Российский эстетический конгресс: эстетика во времена глобальных перемен: тезисы докладов участников. Владимир, 2023. С. 218–220.
22. Dyer, J. L. Musical thought: Using music to enhance literacy instruction // Illinois Reading Council Journal. 2011. № 39 (4). P. 3–9.
23. Flohr, J. W. Enriching music and language arts experiences // General Music Today. 2006. № 19 (2). P. 12–16.
24. Robinson K. Out of our minds: learning to be creative. Chichester: Capstone, 2001. 226 p.

REFERENCES

1. Arkhipova M. V. Criteria and levels of creative development of younger schoolchildren in the process of listening to music. *Theory and practice of social development*, 2011, no. 6, pp. 147–149. (In Russ.)
2. Bulgakova A. G. On the methodological foundations of the study of musical-creative development of children. *The integration of the arts in modern art education: materials of the VII All-Russian (with international participation) national scientific and practical conference*. Orel, 2024, pp. 112–117. (In Russ.)
3. Bystrushkina E. V. The formation of artistic and aesthetic values in children by means of sand animation. *Problems of formation of value orientations among children and youth in the process of continuing education: collection of materials of All-Russian (with international participation) pedagogical readings dedicated to the memory of Doctor of Pedagogical Sciences, Professor A. L. Mikhashchenko*. Kurgan, 2024, pp. 36–41. (In Russ.)
4. Wang Ch. The use of various forms of art in the development of musical skills of primary school children. *Modern pedagogical education*, 2024, no. 2, pp. 241–244. (In Russ.)
5. Voynova A. *Sand drawing*. Phoenix, 2014, 109 p. (In Russ.)
6. Gerasimova T. A. Factors and conditions for the development of reflexive skills of younger schoolchildren in the learning process. *New results of primary general education as a problem of pedagogical science and practice: collection of articles based on the materials of the XIV All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation*. Perm, 2023, pp. 64–71. (In Russ.)
7. Zgurskaya T. V., Ponomareva O. R. Sand painting on light tables as a means of developing the creative abilities of younger schoolchildren. *Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 59–3, pp. 303–206. (In Russ.)
8. Zubtsova P. A., Katanova E. L., Blagovestova E. A., Kirpicheva E. V. Features of creative self-expression of younger schoolchildren in various types of artistic activity. *Education of the 21st century: trends and a look into the future*. Moscow; Berlin, 2022, pp. 55–57. (In Russ.)
9. Kondratieva N. V. Criteria, indicators and levels of development of creative abilities of primary school students. *Modern high-tech technologies*, 2015, no. 12–1, pp. 99–102. (In Russ.)
10. Levchenkov V. V. Diagnostics and development of children's imaginative memory in teaching sand animation. Information, educational and educational strategies in modern psychology and pedagogy: collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. Ufa, 2018, pp. 141–143. (In Russ.)

11. Levchenkov V. V. The content of the stages of musical-animation activities of younger schoolchildren. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 2025, no. 1 (106), pp. 173–180. (In Russ.)
12. Levchenkov V. V. Specific methods of developing musical memory in the process of developing musical-creative abilities when teaching sand animation in extracurricular activities to younger schoolchildren. *Education management: theory and practice*, 2025, no. 9–1, pp. 34–43. (In Russ.)
13. Makhaeva G. M., Shamkhalova A. E., Minazova V. M. The potential of reflexive technologies in the learning process of students. *Problems of modern teacher education*, 2023, no. 80–2, pp. 225–228. (In Russ.)
14. Medvedeva N. I., Rasko O. I. Features of the development of personal reflection in younger schoolchildren. *Science Week – 2023: materials of the International Youth Forum*. Stavropol, 2023, pp. 211–213. (In Russ.)
15. Mikhaylina I. A., Kandrashina I. L. The problem of formation of creative abilities of children in the process of musical education. *Current trends in applied research in psychology, pedagogy and sociology: Collection of papers of the All-Russian Scientific and practical conference*. Ulyanovsk, 2021, pp. 128–131. (In Russ.)
16. Nikitenok N. A. Formation of creative abilities of primary school students in the process of musical and visual activities. *Bulletin of the Belarusian State Pedagogical University. Series 1. Pedagogy. Psychology. Philology*, 2021, no. 1 (107), pp. 34–39. (In Russ.)
17. Nikitina L. A. Joint music making as a means of developing the ability to empathize in younger schoolchildren. *Humanization of education*. 2017. No. 1. pp. 81–86. (In Russ.)
18. Petrunina M. A. Development of cognitive abilities of a younger student in musical-creative activity. *Problems of modern teacher education*, 2022, no. 74–1, pp. 194–196. (In Russ.)
19. Poluboyarova A. V., Popova O. O., Prasolova S. V. *A set of methodological materials for the additional general education program «Sand animation»*. St. Petersburg, GBU DO DT «Izmailovsky», 2020, 77 p. (In Russ.)
20. Tupichkina E. A. *The world of sand fantasies: A program for teaching children how to draw sand paintings using the Sand-Art technique (for children of preschool and primary school age)*. Moscow, ARKTI, 2016, 112 p. (In Russ.)
21. Ulanova K. Y. Fairy-tale and musical images in the upbringing of younger schoolchildren. *III Russian Aesthetic Congress: aesthetics in times of Global Change: abstracts of the participants' reports*. Vladimir, 2023, pp. 218–220. (In Russ.)
22. Dyer J. L. Musical thought: Using music to enhance literacy instruction. *Illinois Reading Council Journal*, 2011, no. 39 (4), pp. 3–9. (In Russ.)
23. Flohr J. W. Enriching music and language arts experiences. *General Music Today*, 2006, no. 19 (2), pp. 12–16. (In Russ.)
24. Robinson K. *Out of our minds: learning to be creative*. Chichester, Capstone, 2001, 226 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Левченко Владимир Владимирович – аспирант, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина (Российская Федерация, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28, e-mail: vovvka12@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 28.02.2026

После доработки 23.04.2026

Принята к публикации 24.04.2026

Information about the author

Vladimir V. Levchenkov – postgraduate student, I. A. Bunin Yelets State University (28 Kommunarov Str., Yelets, Lipetsk region, Russian Federation, e-mail: vovvka12@yandex.ru).

The paper was submitted 28.02.2026

Received after reworking 23.04.2026

Accepted for publication 24.04.2026

III ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-17
УДК 1:316.7+37.018.2

Оригинальная научная статья

Инфраструктура детства как метафизический проект: пространственно-средовой подход в интернациональном воспитании

М. И. Мирошник

Сибирский университет биотехнологий
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: listihhe@gmail.com

С. И. Черных

Сибирский университет биотехнологий
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: serg2560380@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Статья посвящена философскому осмыслению инфраструктуры детства. При этом авторы выходят за рамки традиционных подходов и формируют проблему границ экзистенциального опыта ребенка. *Постановка задачи.* Дискурсом исследовательского поля является интернациональное воспитание. Поскольку это очень обширный объем, постольку методологическое ограничение его рассмотрения определено авторами как пространственно-средовой подход. *Методика и методология исследования.* Выбранная методология предполагает анализ работ российских и зарубежных психологов и философов, социологов и культурологов, посвященных метафизике детства, его пространственной архитектуре и трансляции ценностей интернационализма. *Результаты.* Развитие пространственно-средового подхода в интернациональном воспитании, представленное как смещение его смысла с вербальной трансляции ценностей, на экзистенциальное переживание индивидуально сконструированного пространства, открывает новые возможности для интернационального образования и воспитания.

Ключевые слова: детство, архитектура детства, дидактика, среда, онтология пространства, образование, педагогические парадигмы

Для цитирования: Мирошник М. И., Черных С. И. Инфраструктура детства как метафизический проект: пространственно-средовой подход в интернациональном воспитании // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №2. С. 324–333. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-17>

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-17

Full Article

Childhood infrastructure as a metaphysical project: spatial and environmental approach in international education

Miroshnik, M. I.

*Siberian University of Biotechnology
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: listihhe@gmail.com*

Chernykh, S. I.

*Siberian University of Biotechnology
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: serg2560380@yandex.ru*

Abstract. *Introduction.* The article is devoted to the philosophical understanding of childhood infrastructure. At the same time, the authors go beyond traditional approaches and form the problem of the boundaries of a child's existential experience. *Purpose setting.* The discourse of the research field is international education. Since this is a very extensive volume, the methodological limitation of its consideration is defined by the authors as a spatial-environmental approach. *Methodology and methods of the study.* The chosen methodology involves the analysis of Russian and foreign psychologists and philosophers, sociologists and cultural scientists devoted to the metaphysics of childhood, its spatial architecture, as well as the translation of the values of internationalism. *Results.* The development of the spatial and environmental approach in international education, presented as a shift in its meaning from the verbal translation of values to the existential experience of an individually constructed space, opens up new opportunities for international education and upbringing.

Keywords: childhood, architecture of childhood, didactics, environment, ontology of space, education, pedagogical paradigms..

Citation: Miroshnik, M. I., Chernykh, S. I. [Childhood infrastructure as a metaphysical project: spatial and environmental approach in international education]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2, pp. 324–333. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-17>

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена глубинным философско-педагогическим сдвигом в понимании сущности детства. На рубеже XX–XXI веков произошла ревизия классических педагогических парадигм, в рамках которых ребенок рассматривался как «недозревший» субъект, подлежащий формированию. Современная философия образования, напротив, исходит из презумпции самоценности детства и его способности к автономному конструированию реальности. Однако, несмотря на обилие работ в области детской психологии и урбанистики (например, исследования Д. В. Винникота [1], К. Линча [2], М. В. Осориной [3]), философское осмысление инфраструктуры детства как метафизического проекта остается лакунарным.

В научной литературе традиционно доминируют два подхода: инструментальный (инфраструктура как набор услуг и безопасных объектов) и социологический (инфраструктура как фактор социализации). Метафизический аспект – вопрос о том, как пространство задает границы возможного для формирования экзистенциального опы-

та ребенка, – остается на периферии. Особенно остро это противоречие проявляется в контексте интернационального воспитания, где сталкиваются не только педагогические методики, но и онтологически различные представления о природе человека, его свободе и месте в мире.

Постановка задачи. Цель работы. Обоснование возможности рассмотрения инфраструктуры детства в качестве метафизического проекта и попытка его реализации посредством пространственно-средового подхода в интернациональном воспитании.

Для достижения цели представляется необходимым решение следующих задач:

1. Эксплицировать понятие «метафизический проект» применительно к пространственной организации детства.
2. Разработать онтологические основания пространственно-средового подхода в интернациональной педагогике.
3. Выявить механизмы трансляции ценностей интернационализма через архитектурно-планировочные решения.

Методика и методология исследования.

В классической европейской метафизике пространство традиционно выступало пассивным вместилищем (*χώρα* у Платона, *res extensa* у Декарта). Однако феноменологическая традиция [4, 5] и постфеноменология (Ж.-Л. Нанси, М. Ришир) переосмыслили пространство как активную среду бытия-в-мире. Как подчеркивал М. Хайдеггер, пространство не есть нечто внешнее по отношению к человеку; напротив, само человеческое бытие носит фундаментально пространственный характер [5, с. 78]. Применительно к детству этот поворот означает, что ребенок не просто «находится» в инфраструктуре (детский сад, школа, игровая площадка), а существует через нее.

Инфраструктура детства в метафизическом смысле представляет собой систему артефактов и пространственных отношений, которые структурируют время и темпоральность взросления. Если традиционная философия образования акцентировала внимание на слове (логосе) как инструменте воспитания, то современная ситуация требует обращения к топосу. Как справедливо отмечал П. Тейяр де Шарден, среда обитания становится продолжением внутреннего мира человека [6, с. 201].

В контексте интернационального воспитания инфраструктура приобретает особый статус. Интернациональное воспитание, понимаемое не как простая толерантность, а как способность к трансгрессии этноцентрических границ сознания, нуждается в материальном базисе. Метафизический проект инфраструктуры детства заключается в создании таких пространственных условий, в которых категории «своего» и «чужого» перестают быть антагонистичными, становясь модусами единого антропологического пространства. Как отмечает Ж.-Л. Нанси, сосуществование (*être-en-commun*) не есть сумма изолированных субъектов, но сама ткань бытия, которая должна иметь пространственную выраженность [7, с. 112].

Пространственно-средовой подход в философии и педагогике предполагает отказ от понимания среды как фона педагогического процесса. Согласно данному подходу, среда является равноправным агентом воспитания. Вводя категорию «метафизической инфраструктуры», мы исходим из того, что каждый элемент пространства – лестница, коридор, стена, граница территории – несет в себе имплицитный философский текст.

В работах И. А. Ильина и П. А. Флоренского была обоснована идея «органического пространства», где форма следует не только функции, но и духу [8; 9]. Экстраполируя эту идею на инфраструктуру детства, можно выделить три онтологических уровня пространства:

- Сакральный (граница). Формирует чувство защищенности и укорененности. В интернаци-

ональном контексте граница должна быть не барьером, а «порогом», местом встречи. Примером может служить архитектура «открытой школы», где отсутствуют глухие заборы, а территория плавно интегрирована в городской контекст, что символически транслирует идею открытости миру. М. Фуко в концепции гетеротопий показал, что границы и пороги являются ключевыми элементами производства социального пространства [10, с. 197].

- Игровой (событийность). Хайдеггер говорил о пространстве как о «месте» (*Ort*), где собирается бытие [5, с. 82]. Для ребенка таким местом становится игровая среда, организованная по принципу «аффективной атмосферы». Интернациональное воспитание требует наличия зон невербальной коммуникации, где язык жеста, постройки, совместного действия становится универсальным, преодолевая языковые барьеры. Психологические основания такого подхода были заложены Д. В. Винникомом, введшим понятие «переходного пространства» игры как зоны культурного опыта [1, с. 94].

- Рефлексивный (удединение). Наличие мест одиночества в коллективных пространствах – важнейший признак уважения к суверенности личности. В интернациональных коллективах, где культурные нормы коммуникации могут различаться, наличие таких «ниш» позволяет снимать психологическое напряжение и способствует формированию автономии. Как справедливо замечает М. В. Осорина, уединенные уголки в пространстве детства выполняют функцию психологической защиты и формирования границ «Я» [3, с. 156].

Результаты. Традиционная философия образования, как справедливо отмечает В. П. Зинченко, долгое время исходила из субстанциалистской парадигмы: воспитание рассматривалось как передача некой фиксированной суммы качеств, ценностей и норм от поколения к поколению [11, с. 112]. В рамках такого подхода интернациональное воспитание понималось преимущественно как информирование о других культурах, формирование установок толерантности и уважения. Однако, как убедительно показал М. К. Мамардашвили, подобное понимание упускает из виду принципиально важный момент: человек не просто усваивает готовые смыслы, но рождается в них заново каждый раз, сталкиваясь с Другим [12, с. 87].

В контексте инфраструктуры детства это означает, что интернациональное воспитание не может быть сведено к содержанию учебных планов или тематике праздников. Оно требует создания пространственных условий, в которых встреча культур становится неотъемлемой, экзистенциально переживаемой частью повседневности.

Как пишет О. И. Генисаретский, «пространство не просто вмещает события, оно провоцирует их, задавая темпоритм и амплитуду возможных встреч» [13, с. 45].

Критика субстанциализма в педагогике, развернутая в работах И. Д. Демаковой, позволила по-новому взглянуть на топологическую природу воспитания [14, с. 134]. Ребенок не пребывает сначала в «бескультурном» состоянии, а затем наполняется содержанием; он с самого начала находится в определенном пространственно-средовом контексте, который структурно организует его опыт. Этот тезис восходит к фундаментальным Хайдеггеровским положениям *1a* о «бытии-в-мире» (*In-der-Welt-sein*) как нередуцируемом экзистенциале [5, с. 78].

Применительно к интернациональному воспитанию из этой критики вытекает три следствия:

Пространство первично по отношению к вербальной дидактике. Прежде чем ребенок узнает из учебника о существовании других народов, он уже проживает пространственное соседство (или изоляцию) своей группы, двора, района. Как справедливо замечает С. К. Бондырева, «топология детского мира» во многом предопределяет границы возможной эмпатии к Другому [15, с. 52].

Архитектурные границы выполняют функцию онтологической сепарации или интеграции. Если пространство детства жестко разделено на изолированные «национальные» сектора, ребенок бессознательно усваивает метафизическую установку на чуждость Другого. Напротив, «проницаемые» границы – полупрозрачные ограждения, общие дворы, зоны пересечения маршрутов – формируют ощущение единого жизненного мира. Эти наблюдения перекликаются с урбанистическими исследованиями Я. Гейла, показавшего, как физическая структура среды либо способствует, либо препятствует неформальным контактам между людьми [16, с. 190].

Метафизический проект инфраструктуры детства должен включать зоны «контролируемой неопределенности». Воспитание интернационального сознания невозможно без опыта встречи с неожиданным, непривычным, выходящим за рамки автоматизированных паттернов восприятия. Как отмечает А. Ш. Тхостов, «граница привычного» является ключевым механизмом личностного развития, и пространство может либо расширять эту границу, либо консервировать ее [17, с. 67].

Таким образом, интернациональное воспитание, понятое как топологическая проблема, требует отказа от иллюзии «нейтральной среды». Любое архитектурное решение – даже самое внешне «безобидное» – несет в себе имплицитную метафизическую нагрузку, отвечая на вопрос: «Явля-

ется ли Другой частью моего мира или он остается по ту сторону непреодолимой стены?».

Для операционализации метафизического подхода к инфраструктуре детства необходимо ввести типологию пространственных решений, различающихся по их онтологической «нагрузке» в отношении интернационального воспитания. Опираясь на работы В. А. Лефевра о рефлексивных структурах сознания и их материальных коррелятах, а также на исследования В. П. Бранского в области социальной синергетики, можно выделить четыре идеальных типа инфраструктурных сред [4, с. 156; 18, с. 89].

- Первый тип: мононациональная закрытая среда. Характеризуется высокой степенью пространственной изоляции как на макроуровне (отдельные здания, обособленные территории), так и на микроуровне (отсутствие общих зон, жесткое функциональное зонирование). В философском плане такая среда транслирует метафизику «крепости»: мир Другого существует, но он находится за пределами пространства детства. Как убедительно показал Е. В. Барабанов в своем исследовании символической архитектуры, изоляционистские пространства формируют у ребенка бессознательную установку на восприятие Другого как потенциальной угрозы [19, с. 112]. В истории педагогики классическим примером такого подхода можно считать некоторые модели закрытых национальных школ, где интернациональное воспитание подменяется этноцентрической пропагандой. А. Г. Асмолов, анализируя риски ксенофобии в детской среде, прямо связывает их с мононациональной пространственной изоляцией [20, с. 45].

- Второй тип: мультинациональная сегрегированная среда. Внешне такая среда кажется интернациональной: на одной территории присутствуют зоны, маркированные как «русская», «армянская», «татарская» и т. д. Однако пространственная логика сегрегации (отдельные игровые комнаты, одновременное использование общих пространств, изолированные входы) сохраняет непроницаемые границы между культурами. Как отмечает Н. Л. Гумарова в своей работе по этнопсихологии пространства, сегрегированная среда порождает феномен «параллельного существования»: дети физически находятся рядом, но не вступают в подлинный диалог [21, с. 78]. Метафизический проект, реализуемый такой инфраструктурой, – это проект «мирного сосуществования без смешения». Он не позволяет преодолеть базовое различие между «своими» и «чужими», а лишь институционализирует его.

- Третий тип: гомогенизирующая универсалистская среда. Этот тип возникает как реакция на риски сегрегации: пространство проектируется как «нейтральное», «общечеловеческое»,

лишенное каких бы то ни было культурных маркеров. Все зоны унифицированы, национальные элементы отсутствуют, декларируется равенство через обезличивание. На первый взгляд, такая среда соответствует идеалам интернационального воспитания. Однако, на самом деле таковым не является [10, с. 201]. Как правило, за универсализмом скрывается доминирующая культура, которая выдается за «естественную», «общекультурную» норму. Так, типовые проекты детских садов эпохи позднего СССР, формально интернациональные, в действительности транслировали советскую культурную норму, маргинализируя иные культурные традиции. Такая среда осуществляет символическое насилие через унификацию [15, с. 190].

- Четвертый тип: интернациональная диалогическая среда. Данный тип представляет собой метафизический проект в собственном смысле слова: пространство организуется таким образом, что культурные различия не стираются и не изолируются, а становятся ресурсом для диалога. В области проектирования среды подход разрабатывается в рамках «партиципаторного» и «инклюзивного» [10; 14]. Характерные черты такой инфраструктуры:

1. Полицентричность: отсутствие единой доминанты, наличие нескольких равноправных «культурных центров» на одной территории.

2. Зоны перехода и встречи: пространства, где границы между зонами размыты и предполагают непреднамеренный контакт (общие атриумы, маршруты, пересекающиеся в одной точке).

3. Полифункциональность: одна и та же пространственная зона может использоваться детьми разных культур для разных видов активности, что создает ситуации «незапланированного» взаимодействия.

4. Наличие «пустот» и «зазоров» – недоопределенных пространств, которые дети могут наполнить своим смыслом, не навязываемым извне взрослым проектировщиком.

Городская среда, организованная по принципу диалогичности, способствует формированию «гибридных идентичностей» и развитию способности к культурной трансгрессии [6, с. 134].

Сравнительный анализ этих четырех типов позволяет сделать важный вывод: метафизический проект инфраструктуры детства в контексте интернационального воспитания в полной мере может быть реализован лишь в рамках четвертого, диалогического типа. Остальные типы либо блокируют интернациональное воспитание (тип 1), либо имитируют его (тип 2), либо подменяют декларируемым универсализмом (тип 3).

До сих пор в научной литературе, посвященной инфраструктуре детства, доминирует позитивная

оптика: исследователи и проектировщики сосредоточены на том, как пространство должно влиять на ребенка, какие ценности и установки оно должно транслировать. Однако любое проектное мышление сталкивается с феноменом негативной инфраструктуры – феномена пространств, которые либо противостоят метафизическому проекту, либо работают на противоположные ему смыслы [1, с. 78].

В контексте интернационального воспитания феномен негативной инфраструктуры приобретает особое значение. Если метафизический проект предполагает создание диалогической, открытой среды, то негативная инфраструктура:

- 1) консервирует или усиливает пространственную сегрегацию;

- 2) маркирует определенные территории и группы как «чуждые»;

- 3) создает «слепые зоны», где неформальные практики детей противоречат декларируемым ценностям.

Негативная инфраструктура часто возникает не по злому умыслу проектировщиков, а как побочный эффект нерелефлексированных проектных решений [9, с. 112]. Типичные примеры:

- «Территории, исключаяющие встречу» – пространства, функционально спроектированные таким образом, что дети разных культурных групп физически не пересекаются (разные графики использования одних и тех же помещений, отсутствие «транзитных» зон). В терминологии Н.Л. Гумаровой, такие пространства лишают детей возможности «непреднамеренной встречи» (unfocused interaction), которая является важнейшим механизмом снижения межгрупповой напряженности [21, с. 203].

- «Маргинализирующие зоны» – места, которые в иерархии пространственных ценностей закреплены за определенными группами. Например, расположение «русского» кружка в центральном, хорошо освещенном зале, а «кавказского» – в подвальном помещении. Как отмечает А. Асмолов в своем исследовании символической топографии школы, подобные пространственные иерархии бессознательно усваиваются детьми как «естественный порядок вещей» [20, с. 98].

- «Пустоты отчуждения» – неосвоенные, заброшенные, маргинальные пространства, которые дети переопределяют для своих стихийных практик. В этих зонах, как правило, отсутствует взрослый контроль, и именно там часто формируются ксенофобские установки, закрепляемые уже не архитектурой, а стихийной топологией детского сообщества. Исследования М.В. Осориной убедительно показывают, что «секретные миры» детей, возникающие в таких пустотах, могут как усиливать солидарность, так и воспроизводить агрессивные разделения [3, с. 234].

Феномен негативной инфраструктуры требует отдельного теоретического осмысления в рамках метафизического проекта. Во-первых, он демонстрирует, что любое пространство неоднозначно: один и тот же архитектурный элемент может одновременно транслировать как открытость, так и исключение. Во-вторых, негативная инфраструктура является важнейшим «индикатором» нерелексированных проектных установок: она показывает, где декларируемые ценности расходятся с практиками конструирования среды.

В этом контексте показательной является концепция «средового конфликта» [17, с. 156]. Согласно этому подходу, любая среда несет в себе внутреннюю противоречивость: она одновременно поддерживает одни модели поведения и подавляет другие. Задача метафизического проекта – не устранить эту противоречивость (что невозможно), но сделать ее рефлексивно прозрачной для ребенка. Ребенок, сталкиваясь с противоречивыми пространственными сигналами, должен не пассивно усваивать их, а учиться их интерпретировать, подвергать сомнению, переопределять.

Таким образом, пространственно-средовой подход в интернациональном воспитании не требует утопического построения «идеальной» среды, свободной от негативных смыслов. Напротив, он предполагает включение анализа негативной инфраструктуры в сам образовательный процесс: дети вместе с педагогами могут рефлексировать пространственные противоречия, обсуждать, почему определенные зоны воспринимаются как «чужие», и предпринимать попытки их переозначивания [3, с. 78].

Этот подход перекликается с современными тенденциями в «критической педагогике пространства», где акцент смещается с проектирования «правильной среды» на развитие у детей критической пространственной грамотности (*critical spatial literacy*) [22, с. 210].

Отдельного внимания в рамках метафизического проекта инфраструктуры детства заслуживает деколониальный подход. Современные представления о «нормальной» детской среде (школа, детский сад, игровая площадка) сформировались в рамках западноевропейской культурной парадигмы и неявно несут в себе колониальные установки унификации [20, с. 67].

Деклониальная перспектива требует пересмотра самого понятия «интернациональное воспитание» [20]. В классическом понимании интернациональное воспитание часто подразумевает включение ребенка в «большой мир» западного образца, с одновременной маргинализацией локальных традиций. Деклониальный подход, напротив, настаивает на множественности нормативных пространственных порядков: нет единой «правиль-

ной» среды для детства, есть сосуществование различных пространственных онтологий.

Применительно к инфраструктуре детства это означает:

- Отказ от универсалистских моделей проектирования, которые игнорируют локальные культурные паттерны использования пространства (например, специфику общественной/частной дистанции, допустимые формы игры, гендерную организацию пространства).

- Необходимость инкорпорирования в инфраструктуру элементов, отражающих различные культурные традиции, без привилегированной позиции какой-либо одной из них.

- Признание права детей переопределять и переконструировать пространство в соответствии со своими культурными нормами.

Деклониация пространства детства предполагает не включение «национальных элементов» в универсальную западную рамку, а изменение самой рамки – переход от включения к пространственному соучастию [21, с. 112].

Под метафизическим проектом мы понимаем систему ценностно-смысловых установок, опосредованных материальными объектами, которая направлена на формирование образа человека и его предельных оснований бытия. Инфраструктура детства, спроектированная как метафизический проект, отвечает на вопрос: «Каким должен быть человек?»

В эпоху глобализации интернациональное воспитание сталкивается с риском унификации, когда культурное разнообразие нивелируется «безликой» стандартизированной средой (типовые детские сады, безликие игровые комплексы). К. Линч в своем исследовании «Образ города» убедительно показал, что среда, лишенная узнаваемых культурных маркеров, порождает у детей чувство дезориентации и утраты идентичности [2, с. 45]. Пространственно-средовой подход позволяет преодолеть этот кризис через принцип «*универсальной контекстуальности*».

Этот принцип предполагает, что материальная среда сочетает в себе:

- Универсальные элементы, обеспечивающие единое онтологическое основание (например, природные материалы, вода, огонь, символизирующие общие для человечества стихии)

- Контекстуальные элементы, отражающие культурное многообразие (национальные орнаменты в архитектуре, зоны для проведения национальных праздников, многоязычная навигация).

Таким образом, инфраструктура детства перестает быть просто местом пребывания и становится медиумом интернационального опыта. Ребенок, перемещаясь в таком пространстве, учится читать «культурные коды» других народов, встро-

енные в материальную ткань его повседневности. Это формирует особый тип рациональности – топологическую рациональность, способность ориентироваться не только в географическом, но и в культурно-смысловом пространстве. Город превращается в «лабораторию межкультурной коммуникации», где архитектура выступает в роли невербального посредника [2; 23].

На основе такого представления возможно сформулировать ряд принципов, которые должны лежать в основе проектирования инфраструктуры детства как метафизического проекта интернационального воспитания:

1. Принцип полисемантической. Пространство должно допускать множественность интерпретаций, что соответствует идее поликультурности. Один и тот же архитектурный элемент (амфитеатр, арка) может использоваться разными культурами для различных ритуалов. Этот принцип восходит к идее «диалогичности» культурного пространства.

2. Принцип открытой незавершенности. Пространство должно содержать зоны для достраивания самими детьми [23]. Это онтологически реализует идею свободы как участия в творении мира.

3. Принцип визуальной справедливости. Отсутствие иерархических доминант в ландшафте, исключающих разделение на «элитные» и «маргинальные» зоны. Равенство доступа к качественной среде является материальной основой интернациональной солидарности. Любая пространственная иерархия онтологически закрепляет неравенство присутствия [2; 9].

Разработка пространственно-средового подхода в интернациональном воспитании требует не только философского обоснования, но и создания операциональной методологии, позволяющей диагностировать, описывать и сравнивать различные инфраструктурные решения с их метафизической «нагрузкой». В настоящее время, отсутствует единый понятийный аппарат для анализа того, как пространство транслирует ценностно-смысловые установки интернационализма [10, с. 56].

Опираясь на синтез философской феноменологии, можно предложить трехуровневую методологию анализа «метафизической плотности» пространства детства [11; 14; 21].

• Первый уровень: морфологический анализ. На этом уровне исследуется формальная организация пространства: планировка, соотношение открытых и закрытых зон, конфигурация маршрутов, расположение границ и переходов. Морфологические характеристики пространства напрямую коррелируют с паттернами социального взаимодействия. Для целей интернационального воспитания ключевыми морфологическими индикаторами являются:

1. Показатель интеграции – насколько данное пространство связано с другими зонами маршрутами движения. Высокая интеграция способствует случайным встречам детей разных культурных групп.

2. Коэффициент глубины – количество переходов, необходимых для достижения определенной зоны от входа. Зоны с высокой глубиной становятся «невидимыми» для посторонних и могут превращаться в сегрегированные анклавы.

3. Наличие «визуального контроля» – возможность обозревать пространство без физического присутствия в нем. Зоны без визуального контроля часто становятся локусом стихийных негативных практик.

• Второй уровень: семиотический анализ. На этом уровне анализируются знаковые системы, которыми маркировано пространство: цветовые коды, символы, орнаменты, иконография. Любое пространство не просто «есть», но всегда что-то «говорит» своему пользователю [9; 10]. В контексте интернационального воспитания семиотический анализ должен отвечать на следующие вопросы:

1. Чьи символы и образы присутствуют в пространстве? Представлены ли разные культуры или доминирует одна?

2. Как соотносятся между собой визуальные коды различных культур?

3. Они сосуществуют равноправно, иерархизированы или находятся в конфликте?

4. Существуют ли в пространстве зоны, свободные от культурной маркировки, которые дети могут заполнять собственными смыслами?

Важно отметить, что семиотический анализ не должен быть статичным: значение символов может меняться в зависимости от контекста и интерпретации ребенка. Дети часто переозначивают пространственные символы в игровых практиках, не совпадающих с замыслом проектировщика [16, с. 89].

• Третий уровень: феноменологический анализ. Этот уровень является ключевым для метафизического проекта, поскольку он фиксирует не объективные характеристики пространства, а способы его переживания детьми. Методологически феноменологический анализ опирается на методы «гуляния с наблюдателем» (walkthrough), фотоэкскурсии и детского картографирования; детские карты пространства («рисуночные интервью») позволяют выявить, какие зоны воспринимаются как «свои», «чужие», «опасные», «желанные», «запретные» [14; 21].

Для феноменологического анализа в контексте интернационального воспитания предлагаются следующие операциональные категории:

1. «Топос встречи» – пространство, которое ребенок воспринимает как место пересечения с Другим (в позитивном смысле).

2. «Топос уклонения» – пространство, где ребенок чувствует необходимость избегать контакта.

3. «Аффективная валентность» – эмоциональная окраска различных зон (страх, радость, интерес, скука).

Сравнение феноменологических карт, построенных детьми разных культурных групп, живущих на одной территории, позволяет выявить «зоны несовпадения восприятия» – пространства, которые для одной группы являются безопасными и привлекательными, а для другой – враждебными. Именно такие зоны требуют приоритетного внимания при редизайне инфраструктуры.

Предложенная трехуровневая методология позволяет преодолеть как субъективизм чисто философских спекуляций (когда метафизические смыслы произвольно приписываются пространству), так и редукционизм сугубо количественных урбанистических исследований (когда упускается ценностно-смысловое измерение).

Выводы. На основе проведенного метафизического анализа и предложенной методологии можно сформулировать ряд практических рекомендаций для проектирования инфраструктуры детства, реализующей проект интернационального воспитания. Эти рекомендации синтезируют результаты, представленные выше, и могут служить ориентиром для архитекторов, урбанистов, педагогов и лиц, принимающих решения в сфере образовательной политики [13; 18].

Рекомендация 1. Отказ от моноцентризма. Пространство не должно иметь единой культурной доминанты. Вместо этого следует проектировать несколько равноправных «культурных узлов», каждый из которых репрезентирует определенную традицию. Важно, чтобы эти узлы не были изолированы, но связаны между собой «путями встречи» (общие маршруты, зоны пересечения).

Рекомендация 2. Принцип «семиотической избыточности». Интернациональное воспитание требует, чтобы культурные коды не были спрятаны или маргинализированы. Чем больше визуальных, тактильных, звуковых маркеров разных культур присутствует в пространстве, тем более «естественной» становится идея культурного многообразия для ребенка. Однако важно избегать экзотизации и стереотипизации.

Рекомендация 3. Проектирование «зон неопределенности». Наличие пространств без жестко предписанной функции, которые дети могут переозначивать в соответствии со своими игровыми и коммуникативными задачами, является важнейшим условием развития топологической рациональности. В таких зонах рождаются

спонтанные межкультурные контакты, не санкционированные и не направляемые взрослыми.

Рекомендация 4. Инкорпорирование механизмов «пространственной рефлексии». Инфраструктура должна включать не только «прямые» пространственные решения, но и рефлексивные элементы – карты, схемы, по которым дети могут фиксировать свои маршруты, инсталляции, позволяющие обсуждать пространственные смыслы. Такая рефлексия превращает среду из фона в «соавтора» воспитательного процесса.

Рекомендация 5. Партиципаторное проектирование. Дети (и их родители, представляющие разные культуры) должны быть не просто пользователями, но соавторами пространства. Методы партиципаторного проектирования (воркшопы, игровые сессии, совместное моделирование) позволяют выявить скрытые потребности и конфликты, которые не видны внешнему эксперту.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что инфраструктура детства является не просто инженерно-техническим или педагогическим объектом, но фундаментальным метафизическим проектом. В ее материальной структуре объективируются представления о сущности человека, его свободе, границах и способах взаимодействия с Другим.

Пространственно-средовой подход в интернациональном воспитании, развитый в данной статье, открывает новые горизонты для философии образования, смещая фокус внимания с вербальной трансляции ценностей на экзистенциальное переживание пространства.

В ходе исследования было показано, что:

- Интернациональное воспитание имеет топологическую природу и не может быть сведено к вербальной дидактике.

- Существует типология инфраструктурных решений, среди которых только диалогическая среда соответствует метафизическому проекту подлинного интернационализма.

- Феномен негативной инфраструктуры требует не утопического устранения, но рефлексивного включения в образовательный процесс.

- Деколониальная перспектива позволяет преодолеть скрытый универсализм западных моделей проектирования.

- Предложенная трехуровневая методология делает возможным операциональный анализ метафизической плотности пространства.

Сформулированные практические рекомендации могут служить ориентиром для технологического проектирования интернациональной диалогической среды.

Перспективы дальнейших исследований лежат в области разработки количественных метрик «метафизической насыщенности» архитектур-

ных проектов для детей, а также в сравнительном к построению инфраструктуры детства с точки
эмпирическом анализе национальных подходов зрения их онтологических оснований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хайдеггер М. Строить, мыслить, жить // Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. М.: Гнозис, 1993. С. 72–87.
2. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Наука, 1987. 239 с.
3. Нанси Ж.-Л. Corpus. М.: Ad Marginem, 2016. 256 с.
4. Фуко М. Другие пространства // Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью. М.: Праксис, 2002. С. 191–205.
5. Флоренский П. А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993. – 324 с.
6. Ильин И. А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. 431 с.
7. Винникот Д. В. Игра и реальность. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. 288 с.
8. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2008. 304 с.
9. Линч К. Образ города. М.: Стройиздат, 1982. 328 с.
10. Трубина Е. Г. Город в теории: опыты осмысления пространства. М.: Новое литературное обозрение, 2011. 520 с.
11. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 512 с.
12. Ришир М. Феноменология и метафизика. СПб.: Алетея, 2015. 210 с.
13. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. 504 с.
14. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2003. 431 с.
15. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. М.: Лабиринт, 1996. 432 с.
16. Генисаретский О. И. Проектная культура и концептуализм // Вопросы философии. 1990. №8. С. 44–53.
17. Демакова И. Д. Пространство детства: проблемы и пути их решения. М.: Академия, 2006. 272 с.
18. Бондырёва С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: избранные труды. 3-е изд., стер. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 351 с.
19. Гейл Я. Города для людей. М.: Альпина Паблишер, 2012. 276 с.
20. Тхостов А. Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 287 с.
21. Лефевр В. А. Рефлексия. М.: Когито-Центр, 2003. 496 с.
22. Бранский В. П. Социальная синергетика и теория наций. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. 180 с.
23. Барабанов Е. В. Архитектура и символизм. М.: КомКнига, 2007. 256 с.
24. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования. М.: Просвещение, 2011. 96 с.
25. Гумарова Н. Л. Этнопсихология детства: пространственный аспект. Казань: КГУ, 2009. 164 с.

REFERENCES

1. Heidegger M. To build, to think, to live. Heidegger M. Works and reflections of different years. Moscow: Gnosis, 1993, pp. 72–87. (In Russ.)
2. Teilhard de Chardin P. The phenomenon of man. Moscow, Nauka Publ., 1987, 239 p. (In Russ.)
3. Nancy J. L. Corpus. Moscow? Ad Marginem Publ., 2016, 256 p. (In Russ.)
4. Foucault M. Other spaces. Intellectuals and power: selected political articles, speeches and interviews. Moscow, Praxis Publ., 2002, pp. 191–205. (In Russ.)
5. Florensky P. A. Analysis of spatiality and time in artistic and visual works. Moscow, Progress Publ., 1993, 324 p. (In Russ.)
6. Ilyin I. A. The path to evidence. Moscow, Republic Publ., 1993, 431 p. (In Russ.)
7. Vinnikot D. V. Game and reality. Moscow, Institute of General Humanitarian Research, 2002, 288 p. (In Russ.)
8. Osorina M. V. The secret world of children in the space of the adult world. St. Petersburg, Peter Publ., 2008, 304 p. (In Russ.)
9. Lynch K. The image of the city. Moscow, Stroyizdat Publ., 1982, 328 p. (In Russ.)
10. Trubina E. G. The city in theory: experiments in understanding space. Moscow, New Literary Review, 2011, 520 p. (In Russ.)
11. Vygotsky L. S. Psychology of child development. Moscow, Eksmo Publ., 2004, 512 p. (In Russ.)
12. Rishir M. Phenomenology and metaphysics. St. Petersburg, Aleteya Publ., 2015, 210 p. (In Russ.)
13. Bakhtin M. M. Questions of literature and aesthetics. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1975, 504 p. (In Russ.)
14. Zinchenko V. P. Psychological foundations of pedagogy. Moscow, Gardariki Publ., 2003, 431 p. (In Russ.)
15. Mamardashvili M. K. The necessity of oneself. Moscow, Labyrinth Publ., 1996, 432 p. (In Russ.)
16. Genisaretskiy O. I. Project culture and conceptualism. Questions of philosophy, 1990, no. 8, pp. 44–53. (In Russ.)

17. Demakova I. D. Childhood space: problems and ways to solve them. Moscow, Akademiya Publ., 2006, 272 p. (In Russ.)
18. Bondyreva S. K. Psychological and pedagogical problems of integrating the educational space: selected works. 3rd ed., ster. Moscow, MPSI; Voronezh, MODEK Publ., 2011, 351 p. (In Russ.)
19. Gail Ya. Cities for people. Moscow, Alpina Publisher Publ., 2012, 276 p. (In Russ.)
20. Tkhostov A. S. Psychology of physicality. Moscow, Smysl Publ., 2002, 287 p. (In Russ.)
21. Lefevre V. A. Reflection. Moscow, Kogito-Center Publ., 2003, 496 p. (In Russ.)
22. Bransky V. P. Social synergetics and the theory of nations. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publishing House, 2002, 180 p. (In Russ.)
23. Barabanov E. V. Architecture and symbolism. Moscow, KomKniga Publ., 2007, 256 p. (In Russ.)
24. Asmolov A. G. Strategy of socio-cultural modernization of education. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2011, 96 p. (In Russ.)
25. Gumarova N. L. Ethnopsychology of childhood: a spatial aspect. Kazan, KSU, 2009, 164 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Мирошник Матвей Иванович – аспирант Института фундаментальных и прикладных агробιοтехнологий, Сибирский университет инженерии и биотехнологий (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова 160, e-mail: listihhe@gmail.com).

Черных Сергей Иванович – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой истории и философии, Сибирский университет инженерии и биотехнологий (Российская Федерация, 630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова 160, e-mail: serg2560380@yandex.ru).

Статья поступила в редакцию 12.05.2026

После доработки 14.05.2026

Принята к публикации 15.05.2026

Information about the authors

Matvey I. Miroshnik – postgraduate student at the Institute of Fundamental and Applied Agrobiotechnologies, Siberian University of Engineering and Biotechnology (160, Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation, e-mail: listihhe@gmail.com).

Sergey I. Chernykh – doctor of philosophy, associate professor, head of the department of history and philosophy, Siberian University of Engineering and Biotechnology (160, Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation) e-mail: serg2560380@yandex.ru).

The paper was submitted 12.05.2026

Received after reworking 14.05.2026

Accepted for publication 15.05.2026

СООБЩЕНИЯ И ИНФОРМАЦИЯ MESSAGES AND INFORMATION



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
СИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНЖЕНЕРИИ И БИОТЕХНОЛОГИЙ
ИНСТИТУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
УНИВЕРСИТЕТА БИОТЕХНОЛОГИЙ
ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПУБЛИЧНАЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА
СИБИРСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОС-СИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК
ФИЛОСОФСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ МГУ ИМ. ЛОМОНОСОВА
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ»
КАФЕДРА ИСТОРИИ И ФИЛОСОФИИ ФГБОУ ВО НОВОСИБИРСКИЙ ГАУ
ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ И ПРАВА СО РАН
СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (г. КРАСНОЯРСК)

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО 26–27 НОЯБРЯ 2026 ГОДА

состоится XIV Всероссийская научно-практическая очно-заочная конференция
с международным участием:

«ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»

К работе конференции приглашаются руководители и специалисты органов управления образованием; руководители образовательных программ; представители общественно-политических организаций; руководители образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы; ученые; преподаватели; аспиранты и другие специалисты, заинтересованные в данной теме.

Основные тематические направления конференции:

- Стратегия развития современного дополнительного профессионального образования
- Менеджмент современного дополнительного профессионального образования
- Профессиональное мастерство и образовательные технологии в современном дополнительном профессиональном образовании
- Искусственный интеллект и применение информационных технологий в дополнительном профессиональном образовании
- Корпоративное и отраслевое обучение: цели и перспективы
- Дополнительное профессиональное образование и кадровый суверенитет экономики
- Дополнительное профессиональное образование для развития новых отраслей и импортозамещения
- Нормативно-правовое регулирование развития дополнительного профессионального образования

Контактный тел./факс: (383) 267-34-10;

e-mail: journal-idpo@mail.ru;

Адрес: г. Новосибирск, 630039, ул. Никитина, 149, ком. 207/4

Заявки на участие и авторские материалы принимаются **по электронной почте до 13 ноября 2026 г.**

После 14 ноября планируется утверждение Программы и соответствующего ей электронного сборника авторских тезисов с последующим размещением в системе РИНЦ.

Объем тезисов 3–5 тыс. знаков. Обязательны УДК (левый верхний угол), далее (по центру): Название статьи, ФИО, название учебного заведения полностью.

Далее аннотация (не более 100 знаков), ключевые слова (3–5 слов).

Далее текст. Шрифт 12 (ХО Thames или Times New Roman), инт. 1,5.

Далее список литературы (не более 5 источников). Порядок нумерации по тексту.

Также материалы участников конференции планируется опубликовать в ближайших выпусках научного журнала «Профессиональное образование в современном мире» (рецензируемый, включен в перечень ВАК). К авторским материалам прилагается заполненная информационная карта участника конференции. Название статей не должно повторять название тезисов!

Требования к оформлению статей: Материалы принимаются в виде полностью оформленных статей и предоставляются в печатном и электронном виде (текстовый редактор Word). Объем статьи – от 15000 до 20000 знаков, шрифт – ХО Thames (Times New Roman); кегль шрифта – 14; интервал – полуторный; поля – все по 2 см; выравнивание по ширине строки; абзац – отступ первой строки (1,25 см); без таблиц, рисунков и графиков; кавычки в статье в виде «елочек» (Например: «Профессиональное образование»); для нумерации страниц использовать положение внизу страницы, от центра (нумерация начинается от первого листа включительно), сноски делаются в квадратных скобках и оформляются в конце статьи в виде списка литературы (образцы смотри на сайте журнала «Профессиональное образование в современном мире»: <http://nsau.edu.ru/profed/>).

Материал обязательно должен быть классифицирован – иметь УДК, аннотацию, ключевые слова и список литературы (на русском и английском языках).

Аннотация на языке статьи объемом от 100 до 150 слов. Ключевые слова на языке статьи (3–8 слов). Статья и аннотация должны содержать в себе логически взаимосвязанные разделы. Все разделы должны начинаться указанными заголовками, выделенными полужирным начертанием.

1. **Введение** (постановка проблемы в общем виде и ее связь с последними исследованиями и публикациями, с обязательными ссылками в тексте на используемую литературу).
2. **Постановка задачи** (формулировка целей и методов исследования рассматриваемой темы).
3. **Методика и методология исследования.**
4. **Результаты** (изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов).
5. **Выводы** (научная новизна, теоретическое значение исследования, перспективы дальнейших научных разработок).

Оформление статей и списка литературы приведено на сайте журнала «Профессиональное образование в современном мире»: <http://nsau.edu.ru/profed/>.

Обязательно смотреть новые образцы оформления литературы.

Почтовая доставка одного журнала в пределах РФ составляет 1000 руб.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КАРТА УЧАСТНИКА

Фамилия, имя, отчество	
Ученая степень, ученое звание	
Должность	
Место работы	
Адрес электронной почты (e-mail)	
Контактный телефон	
Название доклада	
Форма участия в конференции (очная или заочная)	
Адрес, на который будет отправлен сборник материалов конференции в случае заочного участия	

ОРГКОМИТЕТ

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ДИСКУССИОННОЙ ПЛОЩАДКИ MATERIALS FOR DISCUSSION

В этом номере на дискуссионную площадку представляем работу сотрудницы Новосибирского государственного университета экономики и управления Ю.В. Бабиной, статья «Инициативное бюджетирование в формировании кадрового потенциала села».

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-18
УДК 378.14.015.62

Оригинальная научная статья

Инициативное бюджетирование в формировании кадрового потенциала села

Ю. В. Бабина

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

Аннотация. В статье рассматривается потенциал инициативного бюджетирования (ИБ) как комплексного инструмента, сочетающего образовательную практику и механизм формирования гражданской идентичности и финансовой культуры молодежи. Актуальность исследования обусловлена стратегическими задачами повышения финансовой грамотности и укрепления гражданского самосознания молодого поколения. Автор анализирует современное состояние ИБ, включая его молодежный (МИБ), школьный (ШКИБ) и студенческий (СТИБ) форматы, в контексте их интеграции в систему образования и молодежной политики. Особое внимание уделяется роли МИБ в преодолении социальной пассивности, развитии проектных компетенций и создании условий для вовлечения молодежи в управление образовательной средой. На основе анализа статистических данных, нормативно-правовой базы и региональных практик выявлены ключевые проблемы развития МИБ (кадровые, финансовые, методические) и предложены сценарии их решения (инерционный, инновационный, интенсивный). По результатам исследования следует, что МИБ способствует не только формированию проектных компетенций студентов и школьников, но и становится катализатором их личностного роста и гражданской зрелости.

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

Для цитирования: Бабина Ю. В. Инициативное бюджетирование в формировании кадрового потенциала села // Профессиональное образование в современном мире. 2026. Т. 16, №2. С. 336–348. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-18>

DOI: 10.20913/2224-1841-2026-2-18

Full Article

Proactive budgeting in the formation of rural human resources

Babina, Yu. V.

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

Abstract. The article examines the potential of initiative budgeting (IB) as a comprehensive tool combining educational practice and a mechanism for the formation of civic identity and financial culture of youth. The relevance of the research is determined by the strategic objectives of improving financial literacy and strengthening the civic consciousness of the younger generation. The author analyzes the current state of information security, including its youth (IIB), school (SHKIB) and student (StIB) formats, in the context of their integration into the education system and youth policy. Special attention is paid to the role of the IIB in overcoming social passivity, developing project competencies and creating conditions for involving young people in managing the educational environment. Based on the analysis of statistical data, the regulatory framework and regional practices, the key problems of the IIB development (personnel, financial, methodological) have been identified and scenarios for their solution (inertial, innovative, intensive) have been proposed. According to the results of the study, the IIB contributes not only to the formation of project competencies of students and schoolchildren, but also becomes a catalyst for their personal growth and civic maturity.

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. [Proactive budgeting in the formation of rural human resources]. *Professional education in the modern world*, 2026, vol. 16, no. 2, pp. 336–348. DOI: <https://doi.org/10.20913/2224-1841-2026-2-18>

Введение. В современном мире, где ускоряются технологические процессы и переосмысливаются экономические модели, особую роль приобретают духовно-нравственные и культурные ценности — они служат каркасом для выстраивания отношений личности с окружающим миром и формирования её идентичности. Для России вопрос укрепления гражданской идентичности остаётся одним из ключевых. В этой связи изучение ценностных установок молодого поколения становится критически важным, поскольку именно они определяют особенности его социализации в условиях стремительно меняющейся глобальной повестки. Эта проблематика закономерно находится в фокусе внимания государства, и все большую значимость в современной России приобретает инициативное бюджетирование (ИБ) как инструмент системы общественных финансов, нацеленный на прямое участие граждан в распределении части бюджетных средств. Его внедрение способствует развитию гражданского общества, повышению качества жизни и укреплению доверия к власти.

В последние 5 лет (2021–2025 гг.) наблюдается активное развитие молодежного сегмента ИБ — молодежного (МИБ), школьного (ШКИБ) и студенческого (СТИБ) инициативного бюджетирования. Запуск в 2024 году пилотного проекта по СТИБ в российских университетах актуализирует вопрос о его роли не только как механизма повышения эффективности управления вузом, но и как образовательной технологии, формирующей финансовую культуру и гражданскую идентичность. Стратегические документы, такие как Стратегия молодежной политики до 2030 года [1], Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года [2], прямо указывают на необходимость развития МИБ, что подчеркивает его востребованность на государственном уровне.

Особого внимания заслуживает методическое пособие «Руководство по реализации студенческого инициативного бюджетирования», подготовленное специалистами Центра инициативного бюджетирования НИФИ Минфина России [3]. Предложенная в нём модель открывает перспективы для вовлечения студентов в процесс принятия решений относительно распределения части бюджетных средств высших учебных заведений. Как указано в документе, ключевой отличительной чертой СТИБ выступает его органичная интеграция в образовательный процесс посредством практико-ориентированной технологии ИБ. Анализ потенциальных эффектов от внедрения СТИБ позволяет выделить следующие значимые результаты: развитие проектной культуры среди обучающихся; повышение уровня финансовой грамотности студентов; усиление вовлечённости молодёжи в жизнедеятельность вуза; укрепление взаимодействия между педагогическим составом и обучающимися).

В своих публикациях автор [4–6] акцентирует внимание на существенной значимости СТИБ как важного инструмента формирования финансовой культуры молодого поколения. По моему мнению, данный механизм выступает прочной основой, которая в перспективе способствует полноценной социальной реализации молодёжи. Кроме того, автор рассматривает инициативные проекты в качестве перспективной предметной области для проведения современных научных изысканий. В рамках этих исследований прорабатываются различные аспекты: разрабатываются методики, направленные на стимулирование саморазвития молодёжи в финансовой сфере, создаётся инструментарий для эффективного вовлечения молодых людей в проектную деятельность, а также формируются практические компетенции и навыки, приобретаемые в процессе активной

работы над проектами. 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].

Современные трансформационные процессы в сфере образования порождают противоречивую ситуацию, характеризующуюся двумя взаимосвязанными тенденциями.

С одной стороны, наблюдается *негативная динамика* в характере взаимодействия школьников с образовательной средой: снижение уровня вовлечённости учащихся в общешкольные процессы; отчуждение обучающихся от участия в принятии решений, касающихся образовательной среды; формирование потребительской модели поведения; рост проявлений социальной инертности и дефицита инициативности среди подрастающего поколения.

С другой стороны, в системе образования актуализируется *поиск эффективных ориентиров* социализации молодёжи. В данных условиях особую значимость приобретают педагогические технологии, нацеленные на: формирование у детей и молодёжи компетенций совместной деятельности по преобразованию ближайшего социального пространства; развитие навыков решения финансово-хозяйственных задач; освоение алгоритмов проектирования и реализации инициатив, направленных на достижение как индивидуальных, так и коллективных целей.

В этом контексте МИБ выступает перспективными инновационными направлениями воспитательной работы. Данные практики обладают существенным потенциалом для преодоления обозначенных негативных тенденций; формирования активной гражданской позиции учащихся; развития финансовой грамотности и проектной культуры подрастающего поколения; создания механизмов реального участия школьников в управлении образовательной средой.

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.

СтИБ заслуживает отдельного места в типологии с МИБ в нашем исследовании – в ключе перспектив кадрового укрепления сельских территорий. В современной государственной политике России заметно усиливается внимание к вопросам привлечения студенчества к механизмам ИБ.

Данная тенденция находит отражение в ключевых стратегических документах: в национальном проекте «Молодёжь и дети» (включая федеральный проект «Россия – страна возможностей»), а также в Стратегии реализации молодёжной политики до 2030 года [1]. В этих документах подчёркивается важность дальнейшего совершенствования института инициативного бюджетирования и его системной интеграции в рамки молодёжной политики на общероссийском уровне.

Целями пилотного этапа студенческого инициативного бюджетирования (СтИБ) в 2024 году, реализованного в сфере высшего образования, выступали:

- создание методологической, правовой и организационной базы для соответствующих практик;
- экспериментальная проверка инновационной модели взаимодействия со студенческим сообществом;
- накопление и систематизация опыта успешных проектов с перспективой их масштабирования;
- повышение уровня проектной, бюджетной и финансовой грамотности участников.

Именно в этот период были заложены основы для проведения Всероссийского конкурса проектов СтИБ. Успешный опыт пилотных инициатив послужил катализатором для организации данного конкурса, нацеленного на вовлечение всех участников образовательного процесса – преподавателей, студентов и административного персонала вузов – в процессы общественных преобразований. Эти преобразования затрагивают разнообразные аспекты внутривузовской инфраструктуры и жизнедеятельности студенческих сообществ.

Конкурс вызвал значительный отклик: было подано свыше тысячи проектных заявок, ориентированных на улучшение университетской среды, материально-технической базы и коллективного взаимодействия. По итогам внутривузовского отбора сто проектов были признаны победителями. Среди вузов – лауреатов представлены образовательные учреждения Москвы, Забайкальского края, Свердловской и Костромской областей, Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, а также Республики Татарстан.

Данные мониторинга развития ИБ за 2024 год [13] свидетельствуют:

В сфере МИБ деятельность осуществляется в 13 субъектах РФ (Кировская, Московская, Новгородская, Оренбургская, Самарская, Свердловская области; Краснодарский, Приморский, Хабаровский края; Санкт-Петербург; Удмуртская Республика; Ханты-Мансийский автономный округ – Югра). При этом семь регионов успешно применяют собственные уникальные модели. Кроме того, проведена апробация механизмов взаимодействия между программами Общерос-

сийского общественно-государственного движения детей и молодёжи «Движение Первых» и системами сопровождения ИБ.

В системе среднего профессионального образования (СПО) СтИБ развивается в четырёх регионах: Тверской области, Приморском крае, Республике Саха (Якутия) и Ямало-Ненецком автономном округе. За отчётный период реализовано 42 проекта со средней стоимостью 463,19 тыс. рублей за проект. Расширение участия учреждений СПО стало возможным благодаря методическому обеспечению пилотной программы для колледжей в Республике Саха (Якутия). В 2024 году там же и в Ямало-Ненецком автономном округе проведено семь образовательных интенсивов.

В секторе высшего образования СтИБ охватил 26 вузов. Все этапы пилотного проекта завершены с положительными результатами. Всего реализовано 161 проект, средняя стоимость которого составила 253,72 тыс. рублей.

Анализ типологии проектов МИБ позволяет систематизировать ключевые потребности и интересы молодого поколения. В структуре реализованных инициатив выделяются следующие основные направления:

- Событийные проекты (126 реализаций) – организация культурно-массовых мероприятий, включая праздники, фестивали и мастер-классы.
- Создание молодёжных пространств (52 проекта) – благоустройство зон массового отдыха и общественных территорий.
- В сфере физической культуры и массового спорта (33 проекта) два ключевых направления: оснащение спортивных объектов и организацию спортивно-массовых мероприятий.
- В области культуры и библиотечного дела (25 проектов на обновлении инфраструктуры учреждений культурной сферы, предназначенных для работы с молодёжной аудиторией).
- Образование (14 проектов) – реализация программ дополнительного образования, организация образовательных мероприятий.

Финансовая составляющая реализации проектов МИБ характеризуется следующими параметрами:

- общий объём финансирования – 211,71млн рублей;
- доля средств бюджетов субъектов РФ – 82,9%;
- доля муниципальных ассигнований – 15,9%;
- объём софинансирования со стороны граждан – 1,2%.

Таким образом, структура проектов СтИБ и МИБ отражает приоритетные запросы молодёжи, концентрируясь на организации досуговой деятельности; создании комфортной среды; развитии спортивной и культурной инфраструктуры. Финансирование данных инициатив осуществляется преимущественно за счёт региональных

бюджетных ресурсов, что подчёркивает значимость государственной поддержки в реализации молодёжных инициатив.

Постановка задачи. В сложившихся условиях актуализируется необходимость научного и практического осмысления потенциала МИБ как механизма консолидации усилий всех заинтересованных сторон – органов власти, образовательных учреждений и местных сообществ. Такой подход способен содействовать преодолению выявленных барьеров; росту финансовой грамотности населения; вовлечению сельской молодёжи в процессы территориального развития с использованием инструментов общественных финансов.

Многообразие программ молодёжной политики, ориентированных на развитие сельской молодёжи, требует выработки комплексных интеграционных решений. При этом акцент делается не только на формировании профессиональных компетенций будущих работников, но и на стимулировании их гражданской активности, нацеленной на позитивные социальные преобразования. Реализация такого подхода возможна лишь при условии консолидации ресурсов и усилий всех стейкхолдеров [14].

Молодёжное инициативное бюджетирование (МИБ) представляет собой важный механизм в сфере образования, воспитания и реализации молодёжной политики. Значимость данного инструмента определяется его потенциалом в формировании культуры саморазвития и последовательном укреплении системы ценностных ориентиров у молодого поколения.

Участие в программах МИБ оказывает долгосрочное воздействие на личностное развитие:

- способствует формированию устойчивых личностных качеств;
- влияет на становление поведенческих моделей индивида;
- играет ключевую роль в выработке гражданской позиции, которая сохраняется в течение всей жизни.

В октябре 2023 года в рамках VI Сибирского социологического форума автор в своём докладе подчеркнул неразрывную связь образования с процессом формирования гражданской идентичности. По моему мнению, образование:

- выступает важнейшим компонентом в становлении моральных установок и политической зрелости личности;
- служит эффективным инструментом формирования гражданской идентичности;
- обеспечивает преемственность – сохранение и передачу традиций и нравственных ценностей последующим поколениям.

Кроме того, автор акцентирует внимание на том, что социально активные, ответственные

и финансово грамотные граждане выступают не только движущей силой, но и надёжной гарантией устойчивого общественно -политического развития социума [5].

Развитие финансовой грамотности и ИБ как фактора активизации гражданского участия в развитии сельских территорий необходимо рассматривать в контексте совершенствования механизмов. Здесь особый научный и практический интерес представляет практико – ориентированный вектор развития данного направления. При наличии определённых условий – в частности, соответствующей специализации высшего учебного заведения – инструмент инициативного бюджетирования может стать значимым ресурсом для:

- реализации комплексных программ развития сельских территорий;
- обеспечения вовлечённости граждан в проекты, направленные на повышение финансовой доступности;
- формирования устойчивых механизмов общественного участия в управлении локальными ресурсами.

Есть еще, по мнению автора, дисбаланс в направлениях развития проектов ИБ, и МИБ, в частности. Результаты ежегодного мониторинга развития ИБ демонстрируют наличие двух взаимосвязанных тенденций, характеризующих современное состояние данной практики. С одной стороны, фиксируется устойчивая положительная динамика количественных показателей реализации проектов ИБ, свидетельствующая о расширении масштабов их внедрения. С другой – отмечается очевидная застойная тенденция в сфере развития инфраструктуры сопровождения. Она выражается в нескольких ключевых аспектах: замедление темпов модернизации механизмов проектного сопровождения; недостаточная актуализация программ обучающих и просветительских мероприятий; ограниченный объём информационной и рекламной поддержки реализуемых инициатив.

Количественный анализ кадрового обеспечения сопровождения практик ИБ подтверждает указанную диспропорцию. За рассматриваемый отчётный период численность специалистов, задействованных в сопровождении практик ИБ, продемонстрировала минимальную динамику: общее количество составило 2 346 человек против 2 300 человек в 2023 году. При этом в структуре кадрового состава наблюдаются определённые сдвиги:

- число представителей органов власти, вовлечённых в сопровождение проектов, несколько увеличилось – до 1 772 человек (в 2023 году показатель составлял 1 690 человек);

- количество консультантов, напротив, снизилось до 574 человек (в предыдущем отчётном периоде – 610 человек).

В результате соотношение сотрудников органов власти к консультантам превысило показатель 3:1, что свидетельствует о преобладании административного кураторства над профессиональным консультационным сопровождением. Проведённый анализ статистики выявляет системную проблему *кадрового дисбаланса* в инфраструктуре сопровождения инициативного бюджетирования (ИБ). Кроме крайне ограниченного консультационного сопровождения (только 62 практики) 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. При устойчивом увеличении числа реализуемых проектов ИБ наблюдается 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.

Методика и методология исследования. В основу методологии проведённого 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 трёх принципиальных позиций: компетентного подхода, установки на человекоцентричность в образовательной системе и нацеленности на формирование гражданской идентичности в рамках молодёжной политики. Эмпирическая база исследования сформирована на основе официальных материалов – в частности, использованы отчёты Центра инициативного бюджетирования Научно-иссле-

довательского финансового института (НИФИ), данные Министерства финансов Российской Федерации, а также сведения, предоставленные Федеральной службой государственной статистики.

Результаты. Результаты исследования подтверждают, что сельская молодёжь, перенимая опыт СтИБ и активно участвуя в обсуждении локальных проблем, выступает своего рода амбассадором развития. Кроме того, автор видит уникальные перспективы коллаборации проектов студенческого и школьного инициативного бюджетирования в сельской местности. 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.

Интеграция СтИБ и ШкИБ позволяет создать вертикаль гражданского участия, где:

- студенты аграрных вузов выступают в роли наставников и модераторов проектных команд;
- школьники получают практический опыт социального проектирования;
- формируется непрерывная цепочка передачи компетенций от старших к младшим.

Такой подход (табл.1) обеспечивает преемственность в развитии местных сообществ; постепенное наращивание человеческого капитала на селе; укоренение культуры инициативного бюджетирования среди разных возрастных групп.

Таблица 1. Ключевые направления коллаборации СтИБ в аграрных вузах и ШкИБ в сельской местности

Направление взаимодействия	Цели реализации
Методическая поддержка	Студенты аграрных вузов получают возможность: • разрабатывать адаптированные образовательные модули по основам ИБ для школьников; • проводить мастер-классы по составлению проектных заявок; • консультировать школьные команды по вопросам бюджетирования и реализации инициатив
Совместное проектирование	Формирование смешанных проектных групп (школьники + студенты) позволяет: • объединить креативность молодёжи с профессиональными компетенциями студентов; • обеспечить реалистичность проектных решений за счёт экспертной оценки; • повысить мотивацию школьников через взаимодействие с молодыми наставниками
Ресурсное взаимодействие	Кооперация проектов даёт возможность: • консолидировать финансовые ресурсы программ СтИБ и ШкИБ; • использовать материально-техническую базу вузов для реализации школьных инициатив; • привлекать грантовые средства под совместные проекты
Межсекторное взаимодействие (включение третьих участников)	
Общественные организации (НКО, ТОСы):	Дополнительные эффекты: • обеспечивать легитимацию инициатив; • содействовать в налаживании диалога с органами местного самоуправления; • помогать в привлечении дополнительных ресурсов
Молодёжные сообщества (комьюнити)	Дополнительные эффекты: • формировать устойчивые социальные связи между участниками; • создавать платформы для обмена опытом; • способствовать тиражированию успешных практик
Районные администрации, руководители образовательных учреждений (в контексте профориентации вузов)	Дополнительные эффекты: • знакомить учащихся с образовательными программами аграрных вузов; • демонстрировать перспективы профессионального развития на селе; • повышать привлекательность аграрных специальностей среди молодёжи

Реализация предложенной модели коллаборации позволит достичь

а) *социально-образовательных эффектов*:

- рост финансовой и проектной грамотности среди сельских школьников;
- формирование кадрового резерва для местных инициатив;
- укрепление межпоколенческих связей в сельских сообществах.

б) *институциональных изменений*:

- создание устойчивых механизмов взаимодействия вуза и школы;
- развитие сети партнёрств между образовательными учреждениями и местными сообществами;
- повышение доверия к институтам инициативного бюджетирования.

в) *долгосрочных системных результатов*:

- снижение оттока молодёжи из сельской местности;
- усиление роли местных сообществ в обеспечении устойчивого развития сельских территорий.

В учреждениях высшего образования постепенно начинают внедряться образовательные программы, охватывающие тематику вовлечения граждан в общественно значимые процессы, взаимодействия с местными сообществами и реализации практик ИБ. Дополнительное образование в сфере ИБ, с последующим вовлечением обучающихся в качестве кураторов/тьюторов для проектов ШкИБ представляет собой *ресурсоэффективный механизм* преодоления кадрового дисбаланса, одновременно выполняющий образовательную и институциональную функции в развитии системы инициативного бюджетирования. Целевые ориентиры такой оптимизации:

- сократить кадровый дефицит в сопровождении практик ИБ;
- повысить качество консультационной поддержки за счёт привлечения мотивированных участников;
- создать устойчивую систему передачи компетенций между поколениями;
- усилить интеграцию образовательных организаций в процессы местного развития.

Ожидаемые результаты:

- ресурсная оптимизация (использование потенциала студенческой молодёжи снижает нагрузку на штатных консультантов; обеспечивается непрерывность сопровождения за счёт ротации обучающихся);
- образовательный эффект (студенты приобретают практические навыки проектного управления и наставничества; школьники получают доступ к молодым кураторам, лучше понимающим их запросы);

– институциональная устойчивость (формируется система «кадрового лифта» от школьного к студенческому и муниципальному ИБ; усиливается связь между образовательными организациями и органами местного самоуправления);

– территориальная масштабируемость (модель может быть тиражирована в регионах с разной плотностью населения; снижается зависимость от централизованного распределения консультантов).

При этом обучение выстраивается в логике программно-целевого планирования, предусмотренного Федеральным законом «Об образовании», а также в рамках национального проекта «Образование» и входящих в него федеральных проектов – «Успех каждого ребёнка», «Социальная активность», «Социальные лифты для каждого». Эти инициативы нацелены на воспитание социально ответственной личности, развитие добровольчества (волонтерства), вовлечение молодёжи в конкурсные движения, информирование о возможностях и механизмах самореализации в России.

В рамках реализации обозначенных приоритетов ряд аграрных вузов включён в программу стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», что создаёт дополнительные возможности для консолидации усилий по подготовке кадров, способных обеспечить комплексное развитие сельских территорий, включая формирование финансовой культуры местного населения и внедрение современных механизмов управления ресурсами.

В 2024 году был заложен нормативно-правовой фундамент для дальнейшего развития молодёжного инициативного бюджетирования (МИБ). В обновлённой редакции Федерального закона «О молодёжной политике» закреплено значение молодёжных инициатив, реализуемых в формате инициативных проектов. Кроме того, в Стратегии молодёжной политики до 2030 года [1] формирование системы МИБ обозначено как одно из ключевых мероприятий, направленных на создание условий для развития молодёжного самоуправления.

В рамках программы комплексного развития молодёжной политики «Регион для молодых» (включена в федеральный проект «Россия – страна возможностей» национального проекта «Молодёжь и дети») с 2024 года субъектам Российской Федерации предоставлена возможность подавать заявки на финансирование проектов инициативного бюджетирования в сфере молодёжной политики.

Эволюция ИБ, ориентированного на школьников, педагогов и молодёжную аудиторию в целом,

потребовала внедрения новых образовательных форматов. В частности, в Сахалинской области и Ямало-Ненецком автономном округе проведены специализированные тренинги для различных групп участников школьного инициативного бюджетирования; реализована летняя смена «Лаборатория Уютного Ямала»; в Алтайском крае в 2020 году организован онлайн-лагерь для школьников и развернута масштабная программа обучения педагогов – вынужденный переход на дистанционный формат позволил привлечь более широкую аудиторию.

Современные образовательные мероприятия федерального и регионального уровней преимущественно проводятся в онлайн- или смешанном формате, что существенно расширяет их доступность. Стандартом стала публикация видеоматериалов и презентаций, обеспечивающих возможность самостоятельного изучения контента в удобное время. Во многих регионах функции сопровождения практик ИБ переданы региональным центрам финансовой грамотности (например, в Омской, Самарской и Ульяновской областях, Приморском крае, Удмуртской Республике, ХМАО). В рамках этой работы ежегодно организуются обучающие мероприятия по развитию компетенций в сфере ИБ.

Так, в 2024 году проведено 2 567 обучающих мероприятий в рамках 260 практик ИБ. При этом общее число реализованных практик ИБ составило 632 (из них 164 – муниципальные, 96 – региональные). Однако более половины всех практик (372) не получили образовательной поддержки.

Отмечается существенное снижение охвата аудитории образовательных мероприятий: в 2024 году их посетили 164 840 человек против 302 442 человек в 2023 году. Региональная практика демонстрирует разнообразие форм просветительской работы – в 30 муниципальных районах Новосибирской области ежегодно проводятся выездные информационно-обучающие семинары; в Омской области организуются выездные совещания с представителями районных советов, главами муниципальных районов, городских и сельских поселений; в Сахалинской области перед стартом проекта «Молодёжный бюджет» сотрудники регионального Минфина совместно с представителями кредитных организаций провели открытые уроки по финансовой и бюджетной грамотности, где школьникам разъяснили порядок участия и основные этапы проекта.

Особую значимость приобретает реализация СтИБ в аграрных вузах, поскольку данный механизм не только способствует подготовке кадрового резерва для аграрного сектора экономики, но и формирует у студентов чувство ответственности как перед родным учебным заведением, так

и перед будущими территориями профессиональной реализации – преимущественно сельскими локациями.

В качестве примера можно рассмотреть опыт Новосибирского государственного аграрного университета (НГАУ) – пилотного вуза региона в сфере СтИБ. Принимая во внимание особенности студенчества как самостоятельной социальной группы, практика студенческого инициативного бюджетирования (СтИБ) выходит за рамки инструмента, удовлетворяющего исключительно образовательные и профессиональные потребности обучающихся. Она превращается в эффективный механизм повышения качества их профессиональной подготовки. Более того, СтИБ становится важным каналом взаимодействия студентов с социальной действительностью – особенно в контексте перспектив развития аграрного сектора и сельских территорий.

Для успешного решения поставленных задач необходима совместная работа как студенческого сообщества, так и руководства вузов. Требуется комплекс мер, включающий проведение регулярных информационных кампаний; создание условий для обучения и обмена опытом; внедрение гибких и прозрачных механизмов принятия решений; обеспечение ресурсной поддержки инициатив.

Кроме того, СтИБ открывает возможности для повышения открытости вузов к партнёрским отношениям – в частности, в сфере социального предпринимательства. Активное межвузовское взаимодействие, а также вовлечённость преподавателей и административного персонала способствуют формированию сильного университетского сообщества на региональном уровне.

С одной стороны, практика СтИБ стимулирует критическое осмысление студентами существующей вузовской среды, побуждает к аналитической деятельности и саморазвитию. С другой – способствует формированию осознанного отношения к региональным проблемам: обучающиеся погружаются в реальные социально-экономические вызовы, сталкиваются с практическими аспектами хозяйственной деятельности, что повышает их финансовую грамотность и расширяет профессиональный кругозор.

Дополнительным инструментом консолидации профессионального сообщества может стать, например, ежегодное проведение слёта команд ШкИБ, а также развитие партнёрских связей с общественными организациями молодёжи как всероссийского, так и регионального уровня.

В сфере научно-методического обеспечения первоочередной задачей видится разработка комплекса методических материалов, необходимых для сопровождения и масштабирования техно-

логий школьного и молодёжного ИБ. При этом принципиально важным является выстраивание системы регулярного мониторинга реализации программ, а также формирование исследовательской повестки, ориентированной на получение не только количественных, но и качественных показателей эффективности внедряемых практик.

В методических материалах, подготовленных ЦИБ НИФИ Минфина РФ в рамках развития СтИБ, представлены две концептуальные модели организации данного процесса в высших учебных заведениях – вертикальная и горизонтальная.

Вертикальная модель предполагает фокусировку на развитии студенческих инициатив в рамках отдельных структурных подразделений вуза. В этой конфигурации право выступать с предложениями закреплено исключительно за руководителями подразделений либо их заместителями, курирующими вопросы молодёжной политики и воспитательной работы. К процессу сопровождения проектов могут подключаться кураторы студенческих групп, а непосредственными участниками выступают обучающиеся конкретного подразделения. Однако данная модель обладает рядом существенных ограничений: она не способствует формированию целостного вузовского сообщества, не обеспечивает развитие студенческой солидарности как общеуниверситетского феномена, а также демонстрирует низкую эффективность в подразделениях с небольшой численностью обучающихся.

Горизонтальная модель, напротив, базируется на принципе междисциплинарного взаимодействия: она объединяет студентов различных направлений подготовки и форм обучения, заинтересованных в развитии вуза и готовых участвовать в реализации совместных инициатив. Характерной чертой этой модели является наличие у каждого студенческого объединения как лидера из числа обучающихся, так и куратора-педагога со стороны вуза.

Успешная имплементация механизмов школьного и молодёжного инициативного бюджетирования (ШКИБ и МИБ) требует их органичной интеграции в систему воспитательной работы образовательных организаций. Это предполагает необходимость координации усилий широкого круга заинтересованных субъектов органов государственной и муниципальной власти (в сфере финансов и образования); руководящего и педагогического состава образовательных организаций; консультантов по инициативному бюджетированию; экспертов Центра инициативного бюджетирования НИФИ Минфина России.

Выводы. В эпоху, когда технологический прогресс и новые экономические реалии меняют привычные устои, особенно важно понять, как формируются ценностные установки моло-

дёжи. Ведь именно они становятся фундаментом для её успешной социализации. Молодежное, студенческое инициативное бюджетирование становится всеобъемлющим явлением в финансовых, общественных практиках и в сфере молодёжной политики.

На текущий момент МИБ переживает этап интенсивного развития: фиксируется устойчивый рост числа реализованных проектов и регионов, внедряющих собственные модели МИБ. В сентябре 2024 года был дан старт пилотному проекту по внедрению СтИБ в высших учебных заведениях России. Этот шаг ознаменовал появление принципиально нового подхода к реализации гражданских инициатив студенчества.

Суть новой парадигмы заключается в том, что СтИБ не ограничивается лишь оптимизацией процессов планирования и расходования бюджетных средств вузов или реализацией проектов в сфере общественных финансов. Проект несёт в себе более широкую миссию – через механизмы саморазвития способствовать росту уровня финансовой грамотности студенческой молодёжи; укреплению её гражданской идентичности. Таким образом, СтИБ становится многофункциональным инструментом, совмещающим управленческие, образовательные и социально-воспитательные задачи.

Мониторинг демонстрирует положительную динамику: МИБ реализуется в 13 регионах, при этом в 7 из них применяются самостоятельные модели. Общий объем финансирования проектов МИБ в 2024 г. составил 211,71 млн рублей. Наиболее востребованными среди молодёжи являются событийные проекты (праздники, фестивали), а также проекты по созданию и обустройству общественных пространств, развитию спорта и культуры. Это указывает на запрос молодёжи на самореализацию и преобразование окружающей среды.

Необходимость поддержки развития молодёжного инициативного бюджетирования (МИБ) отражена в Стратегии молодёжной политики в Российской Федерации на период до 2030 года. Вопросы развития финансовой и бюджетной грамотности, осваиваемые через механизм ИБ, органично встраиваются в образовательные программы, нацеленные на основные целевые аудитории. К ним относятся школьники, молодёжь, а также прочие участники системы ИБ. Особое значение в этом контексте приобретает СтИБ, способствующее повышению прозрачности вузовской среды и расширению возможностей для партнёрства – прежде всего в сфере социального предпринимательства.

Вместе с тем развитие гражданского участия в социальных инициативах, включая управление общественными финансами на сельских территориях,

сталкивается с рядом ограничивающих факторов. В этой связи перспективным представляется использование механизма МИБ как инструмента активизации гражданской позиции сельской молодёжи. Его эффективность может быть усилена за счёт интеграции с проектами ШКИБ в сельской местности и синергии с инициативами в рамках СТИБ.

Внедрение ШКИБ и СТИБ в образовательный процесс трансформирует их из сугубо финансового механизма в мощную воспитательную технологию. Они способствуют формированию функциональной грамотности (проектной, финансовой, бюджетной), развивают критическое мышление, лидерские качества и навыки командной работы. Как справедливо отмечается в работах [5, 9], МИБ создает предметное поле для актуальных научных исследований и является фундаментом для будущей социальной реализации молодежи.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие *выводы*:

1. Молодежное инициативное бюджетирование является эффективным междисциплинарным инструментом, соединяющим задачи образования, молодежной политики и социально-экономического развития территорий.

2. Практики МИБ, ШКИБ и СТИБ обладают значительным потенциалом для формирования финансовой культуры, проектных компетенций и активной гражданской позиции у молодежи, что особенно важно для устойчивого развития сельских территорий.

3. Ключевыми условиями успешной имплементации МИБ являются преодоление кадрового и инфраструктурного дефицита, обеспечение стабильного финансирования и разработка комплексного научно-методического сопровождения.

4. Реализация предложенных сценариев (инерционного, инновационного, интенсивного) позволит адаптировать развитие МИБ к специфике регионов и масштабировать его положительные эффекты.

5. МИБ обладает существенным потенциалом для обеспечения целей устойчивого развития в рамках ESG-повестки, причём как на уровне вузовского менеджмента и студенческого самоуправления, так и во взаимодействии с региональными органами власти.

Таким образом, МИБ превращается в значимый инструмент балансировки интересов в многообразной инновационной среде региона, формируя новый тип взаимоотношений между участниками процесса. Особую роль играет участие в пилотном проекте аграрных вузов. Такие вузы способствуют наращиванию человеческого потенциала и устойчивому развитию сельских территорий, расширяя тем самым спектр задач в рамках проектов территориального развития. Предложенный подход способен лечь в основу новой модели сельского развития. Её ключевыми движущими силами станут образованные и мотивированные молодые люди, объединённые в проектные команды различного уровня.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стратегия реализации молодежной политики в Российской Федерации до 2030 года.
2. Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 24.10.2023 г. № 2958р).
3. Руководство по реализации студенческого инициативного бюджетирования / под общ. ред. В.В. Вагина; НИФИ Минфина России. Киров: О-Краткое, 2024. 64 с. Открытый доступ на портале НИФИ Минфина РФ. URL: https://minfin.gov.ru/common/upload/library/2020/12/main/Minfin_Metod_Recom.pdf (дата обращения: 26.09.2025).
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 / Ю. В. Бабина // Социальные практики и управление: проблемное поле социологии: материалы VI Сибирского социологического форума с международным участием, Новосибирск, 27 октября 2023 года. 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. Морунова 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 года. 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 года. Саратов: Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А., 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 года. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/73759> (дата обращения: 15.09.2025).
13. Доклад о лучших практиках развития инициативного бюджетирования в субъектах Российской Федерации и муниципальных образованиях. 2024 // Министерство финансов РФ: официальный сайт – Текст: электронный. – URL: https://minfin.gov.ru/common/upload/library/2024/09/main/Doklad_IB_2024_web.pdf (дата обращения: 26.10.2025).
14. Шатохин Д. А. Запуск студенческого инициативного бюджетирования в Российской Федерации // Установочный семинар «Практические и методологические основы развития студенческого инициативного бюджетирования», 3 июня 2024 г. URL: <https://t.me/c/2164902008/95> (дата обращения: 15.06.2024).
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. № 151р).
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 года. 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. Методические рекомендации по подготовке и реализации практик инициативного бюджетирования в Российской Федерации (в ред. от 05.12.2023) // СПС КонсультантПлюс. URL: <https://>
22. Вагин В. В., Кугуелова И. А., Кураколов М. В., Паксиваткина В. А., Петрова И. В., Титов Э. А., Филиппова Н. М., Шаповалова Н. А., Шатохин Д. А. 72 вопроса об инициативном бюджетировании. М., 2023. 117 с.
23. 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).
24. Портал «Мои финансы». URL: <https://моифинансы.рф/?ysclid=m1a2h9hw55583802837> (дата обращения: 15.09.2025).

REFERENCES

1. *Strategy for the implementation of youth policy in the Russian Federation until 2030.* (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. 2958r). (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, 2024, 64 p. Open access on the NIFI portal of the Ministry of Finance of the Russian Federation. URL: https://minfin.gov.ru/common/upload/library/2020/12/main/Minfin_Metod_Recom.pdf (date of the address: 09/26/2025). (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., Gagaeva 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--plai/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. *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 – Text: electronic. URL: https://minfin.gov.ru/common/upload/library/2024/09/main/Doklad_IB_2024_web.pdf (accessed 10.26.2025). (In Russ.)
14. Shatokhin D. A. Launching student initiative budgeting in the Russian Federation. *Installation seminar «Practical and methodological foundations for the development of student initiative budgeting»*, June 3, 2024. URL: <https://t.me/c/2164902008/95> (accessed 06.15.2025). (In Russ.)
15. *Financial accessibility / Official website of the Bank of Russia*. URL: https://cbr.ru/develop/development_affor/ (accessed 06.15.2025). (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. 151r). (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. Methodological recommendations for the preparation and implementation of proactive budgeting practices in the Russian Federation (as amended by dated 05.12.2023). SPS ConsultantPlus. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372984/ (accessed 03.26.2025). (In Russ.)
22. Vagin V. V., Kuguelova I. A., Kurakolov M. V., Paksivatkina V. A., Petrova I. V., Titov E. A., Filippova N. M., Shapovalova N. A., Shatokhin D. A. *72 questions about initiative budgeting*. Moscow, 2023, 117 p. (In Russ.)
23. *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.)
24. *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 05.04.2026

Принята к публикации 08.04.2026

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 St., Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: y.v.babina@yandex.ru).

The paper was submitted 30.11.2025

Received after reworking 05.05.2026

Accepted for publication 08.05.2026

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/trebovanija/>.

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.

Объединенный каталог
«Пресса России»
– в филиалах ФГУП «Почта России»
на сайте <http://www.pressa-rf.ru>

29156

Подписной каталог
«Урал-Пресс»
<http://www.ural-press.ru>

29156

ISSN 2224-1841 (print)
ISSN 2712-7923 (online)
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. 2026. Т. 16, № 2

