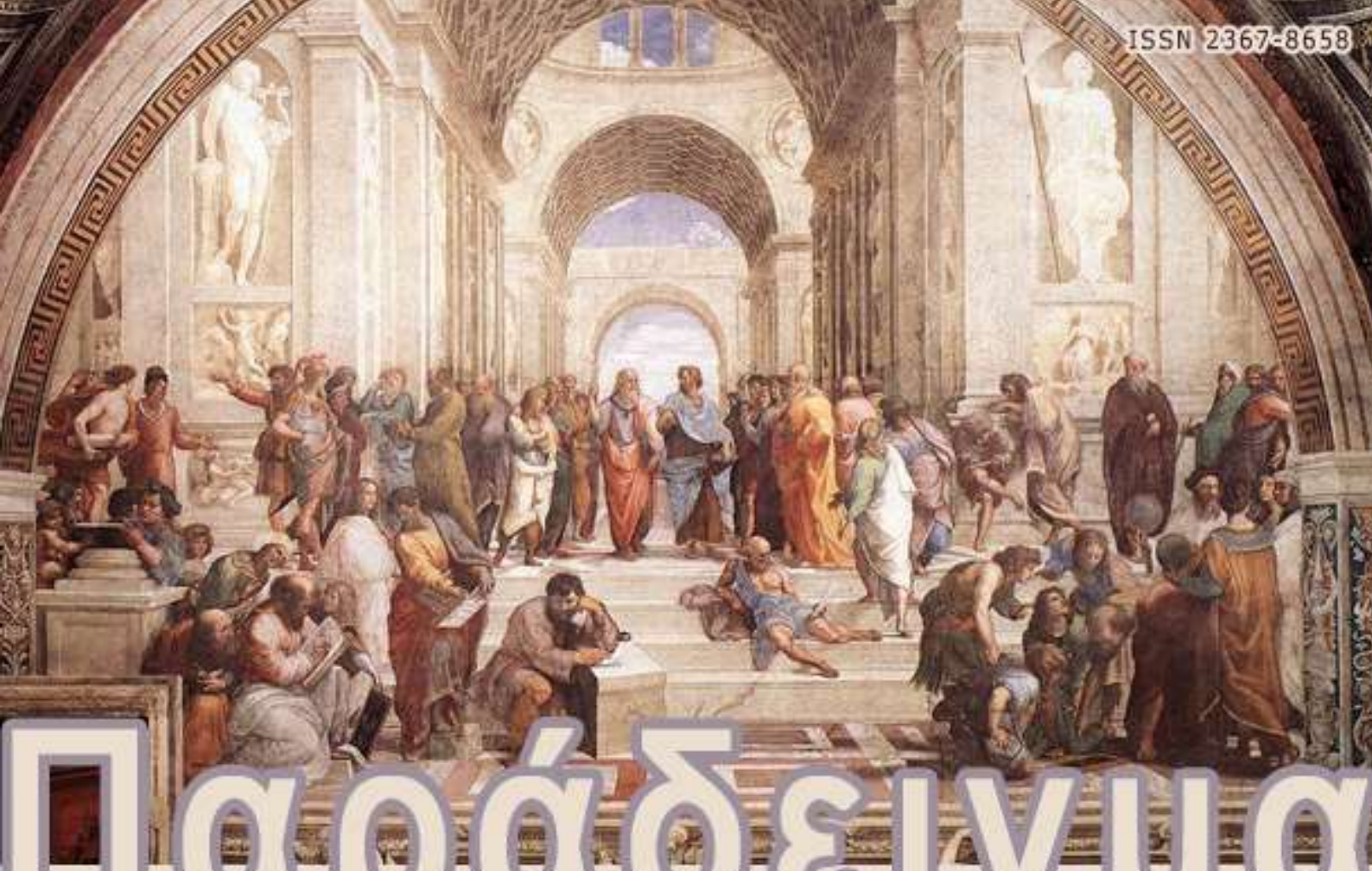
ISSN 2367-8658



Παράδειγμα

Парадигма

Paradigma

№7, 2026
Част 1

Електронно
научно
списание

Парадигма
Електронно
научно списание

БРОЙ 7/2026
Част 1

Издател:
"ЦЕНТЪР ЗА НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ И ИНФОРМАЦИЯ "ПАРАДИГМА"" ЕООД
БЪЛГАРИЯ, гр. Варна 9002,
р-н Одесос, ул. Опълченска No 27
E-mail:
niiparadigma@gmail.com

www.paradigma.science

ISSN 2367-8658

Договоры на размещение:

Публикационная политика:

Редакционен съвет

Абакаров Д. К., к.с.н. (г. Брянск, Россия); **Анжиганова Л. В.,** д.ф.н., професор (г. Абакан, Россия); **Антамошкин А. Н.**, д.т.н., професор (г. Красноярск, Россия); **Арпентьева М. Р.,** д. психол. наук, доцент, член-корреспондент РАЕ академик МАЕ (г. Калуга, Россия); **Багоцкий С. В.**, к.б.н., доцент МИОО, ученый секретарь Московского общества испытателей природы (г. Москва, Россия); **Белобрыкина О. А.**, к.психол.н., доцент, академик Академии полярной медицины и экстремальной экологии человека (г. Новосибирск, Россия); **Бобкова Е. Ю.,** к.пед.н., доцент (г. Самара, Россия); **Валитова И. Е.**, к.пс.н., (г. Брест, Республика Беларусь); **Галкина А. И.,** с.н.с., начальник отдела ФГБНУ "ИУО РАО", руководитель Объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование», почетный работник науки и техники РФ (г. Москва, Россия); **Галчева К. Б.**, доцент, доктор по педагогика Пловдивски университет „П.Хилендарски" (г. Пловдив, Република Болгария); **Заславский А. А.,** к. пед. наук, доцент, (г. Москва, Россия); **Заславская О. Ю.,** д.пед.н., професор; **Землянухина Н. С.,** д.э.н., професор (г. Саратов, Россия); **Землянухина С. Г.**, д.э.н., професор (г. Саратов, Россия); **Ищанова Г. Т**., к.э.н., (г. Алматы, Казахстан); **Капрусова М. Н.**, к.ф.н., доцент (г. Борисоглебск, Россия); **Костригин А. А** (г. Нижний Новгород, Россия); **Кошенова М. И.**, к.пс.н., доцент, зав.каф. социальной психологии и виктимологии (г. Новосибирск, Россия); **Кравец О. Я.,** д.т.н., професор (г. Воронеж, Россия); **Магсумов Т. А.**, к.и.н., доцент (г. Набережные Челны, Россия); **Няголова М. Д.**, канд. психол. наук, доцент истории психологии Великотърновского университета имени Святых Кирилла и Мефодия (г. Велико Търново, Република Болгария); **Останков А. В.,** д.т.н., професор (г. Воронеж, Россия); **Перова М. Б.**, д.э.н., професор (г. Вологда, Россия); **Поляков Ю. А.**, к.т.н., доцент, (г. Москва, Россия); **Садчиков А. П.,** д.б.н., професор Международного биотехнологического центра МГУ имени М.В.Ломоносова, вице-президент Московского общества испытателей природы (г. Москва, Россия); **Саенко Л. В.**, к.ю.н., доцент (г. Саратов, Россия); **Седов В. А.**, к.ф.-м.н., доцент, заведующий кафедрой теоретических основ электротехники (г. Владивосток, Россия); **Седова Н. А.**, к.т.н., доцент (г. Владивосток, Россия); **Семенютина А. В.,** д.с.-х.н., зав. отделом биологии древесных растений ВНИАЛМИ (г. Волгоград, Россия); **Сидоровнин Г. П.,** директор Европейского Столыпинского инфоцентра (г. Майнц, Германия); **Соловьева А. Г.,** к.б.н., професор РАЕ, с.н.с. (г. Нижний Новгород, Россия); **Суркова И. Ю.,** д. социол. н., доцент (г. Саратов, Россия); **Трендафилова А. Т.**, ассистент Факултета общественного здоровья Медицинский университет-София (г. София, република Болгария); **Фурсов А. Л.,** к.э.н., директор научно-исследовательского института «Парадигма» (г. Саратов, Россия); **Хусяинов Т. М** (г. Нижний Новгород, Россия)

Главен редактор
Андрей Фурсов

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

УДК 346.5:339.13

Чевлытко В. В., Белобородов М. В.
Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОПРИМЕНЕНИЯ АНТИМОНОПОЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье исследуются актуальные проблемы реализации антимонопольного законодательства в современной России. Анализируются концептуальные основы правового регулирования конкурентных отношений, вопросы квалификации монополистической деятельности и антиконкурентных соглашений, а также правоприменительная практика Федеральной антимонопольной службы (ФАС России). Особое внимание уделяется соотношению гражданско-правовых, административных и уголовных механизмов противодействия нарушениям в сфере конкуренции, проблемам процессуального взаимодействия антимонопольных и правоохранительных органов, а также вопросам коррупционных рисков и эффективности мер юридической ответственности. На основе проведенного анализа формулируются предложения по совершенствованию законодательного регулирования и правоприменительной деятельности.

Ключевые слова: антимонопольное законодательство, защита конкуренции, Федеральная антимонопольная служба, доминирующее положение, картель, антиконкурентные соглашения, административная ответственность, уголовное преследование, правоприменение.

Введение

Антимонопольное регулирование представляет собой один из ключевых институтов современной рыночной экономики, обеспечивающий баланс между свободой предпринимательской деятельности и необходимостью государственного вмешательства для предотвращения монополизации рынков. В Российской Федерации формирование системы антимонопольного законодательства прошло несколько этапов, начиная с принятия Закона РСФСР «О конкуренции и ограничении монополистической деятельности» в 1991 году и до настоящего времени, когда правовое регулирование в данной сфере осуществляется преимущественно Федеральным законом от 26.07.2006 № 135-ФЗ «О защите конкуренции» (далее – Закон о защите конкуренции).

Несмотря на значительный прогресс в развитии нормативной базы и правоприменительной практики, проблемы применения антимонопольного законодательства сохраняют свою остроту. К числу таких проблем относятся сложности квалификации антиконкурентных действий, разграничение

компетенции между различными органами власти, обеспечение единообразия судебной практики, а также поиск баланса между административными, гражданско-правовыми и уголовными средствами воздействия на нарушителей. Цель настоящей статьи – выявить основные проблемные аспекты реализации антимонопольного законодательства в России и предложить возможные направления их решения.

Антимонопольное законодательство базируется на конституционных принципах единства экономического пространства, свободного перемещения товаров, услуг и финансовых средств, поддержки конкуренции и свободы экономической деятельности (ст. 8 Конституции РФ). Статья 34 Конституции РФ прямо запрещает экономическую деятельность, направленную на монополизацию и недобросовестную конкуренцию, что придает антимонопольному регулированию высшую юридическую силу.

Важной особенностью антимонопольного законодательства является его комплексный, межотраслевой характер. Оно объединяет нормы гражданского, административного и уголовного права. Гражданско-правовые нормы упорядочивают договорные связи, устанавливая запреты на определенные типы соглашений и требования к их содержанию, а также предусматривая возможность возмещения убытков. Административные нормы определяют структуру и компетенцию антимонопольных органов, процедуру рассмотрения дел о нарушениях. Уголовное законодательство (ст. 178 УК РФ) устанавливает ответственность за монополистические действия и ограничение конкуренции.

Следует отметить, что основное содержание антимонопольного регулирования сконцентрировано в сфере обращения товаров, а не их производства. Это обусловлено рыночной концепцией монополии, в соответствии с которой именно рыночное поведение хозяйствующего субъекта, а не факт обладания производственными мощностями, является определяющим для квалификации правонарушения. Как справедливо отмечается в правовой доктрине, антимонопольное законодательство формирует «правила игры» на рынке, направленные на установление справедливых цен и повышение качества продукции.

Становление российской системы антимонопольного регулирования прошло несколько ключевых этапов. Начальный этап (1991–1993 гг.) был связан с принятием первого закона о конкуренции и закреплением соответствующих конституционных положений. В 1995 году были приняты важные законодательные акты – Федеральный закон «О рекламе» и Федеральный закон «О естественных монополиях», которые расширили инструментарий антимонопольного воздействия. Существенным шагом стало принятие в 2005 году Федерального закона № 94-ФЗ «О размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных

и муниципальных нужд», установившего жесткие правила государственных закупок, что способствовало развитию конкуренции и противодействию коррупции.

Наиболее значимые изменения произошли в 2006–2007 годах, когда была принята новая редакция Закона о защите конкуренции и введены оборотные штрафы за нарушения антимонопольного законодательства (от 1 до 15% годового оборота компании). Данная мера кардинально изменила мотивацию крупных хозяйствующих субъектов, сделав антимонопольные риски реально значимыми. В 2009 году в рамках «второго антимонопольного пакета» были ужесточены требования к антиконкурентным соглашениям, уточнены подходы к определению доминирующего положения и введена уголовная ответственность в новой редакции ст. 178 УК РФ.

Организационная структура антимонопольного регулирования представлена Федеральной антимонопольной службой (ФАС России), созданной в 2004 году, и ее территориальными органами. ФАС России является уполномоченным федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору за соблюдением законодательства в сфере конкуренции, деятельности субъектов естественных монополий и рекламы, а также по контролю за иностранными инвестициями. Территориальные органы формируются с учетом региональной специфики и наделяются полномочиями в пределах компетенции центрального аппарата.

Одной из наиболее сложных проблем правоприменения является квалификация антиконкурентных действий, в частности, злоупотребления доминирующим положением (ст. 10 Закона о защите конкуренции) и антиконкурентных соглашений (ст. 11 Закона).

Особую сложность представляет выявление и доказывание картельных соглашений – наиболее опасных нарушений антимонопольного законодательства. В мировой практике картель рассматривается как соглашение между конкурентами, которое может приводить к установлению или поддержанию цен, сговору участников торгов, разделу товарного рынка по территориальному принципу, бойкоту определенных покупателей или продавцов и т.д.

В российском правопорядке картельные соглашения относятся к категории наиболее скрытых нарушений, что обусловливает необходимость применения специальных методов их выявления. Существенным инструментом является программа освобождения от ответственности (leniency program), которая позволяет участнику картеля, первым сообщившему о его существовании и предоставившему доказательства, быть освобожденным от административной ответственности. Однако, как справедливо отмечается в литературе, действующая редакция закона предусматривает освобождение только первого заявителя, что снижает стимулы для добровольного раскрытия

картелей. Более того, возникает коллизия между освобождением от административной ответственности юридического лица и сохранением уголовной ответственности для его руководителя, что требует согласования норм КоАП РФ и УК РФ.

Введение уголовной ответственности за монополистические действия (ст. 178 УК РФ) поставило вопрос о взаимодействии антимонопольных и правоохранительных органов. Ключевой проблемой является процессуальная самостоятельность следователя, который в соответствии с УПК РФ может возбудить уголовное дело без предварительного решения антимонопольного органа.

Однако, как показывает практика, для доказывания факта ограничения конкуренции, злоупотребления доминирующим положением или заключения антиконкурентного соглашения необходимы специальные экономические познания и проведение анализа рынка, чем обладают именно антимонопольные органы. В связи с этим законодатель в рамках «второго антимонопольного пакета» установил, что поводом к возбуждению дела об административном правонарушении является решение комиссии антимонопольного органа. Аналогичный подход предлагается и для уголовного преследования: решение антимонопольного органа о нарушении, подтвержденное судом, должно являться необходимым условием для передачи материалов в правоохранительные органы.

Особого внимания заслуживает механизм административной преюдиции, примененный к злоупотреблению доминирующим положением. Согласно действующему регулированию, руководитель компании может быть привлечен к уголовной ответственности только в случае трехкратного привлечения к административной ответственности за аналогичное нарушение в течение трех лет. Такой подход позволяет отграничить уголовно наказуемые деяния от менее опасных нарушений и обеспечивает принцип пропорциональности ответственности.

Долгое время в антимонопольном законодательстве отсутствовало четкое регулирование сроков давности привлечения к ответственности. Конституционный Суд РФ указал на необходимость применения общих сроков с учетом характера правонарушения. В рамках «второго антимонопольного пакета» данная проблема была решена: установлен трехлетний срок, в течение которого может быть возбуждено дело о нарушении антимонопольного законодательства, исчисляемый с момента совершения правонарушения или окончания длящегося правонарушения.

Более радикальные изменения коснулись административной ответственности. В КоАП РФ для антимонопольных правонарушений установлен четырехлетний срок давности, который исчисляется не с момента совершения правонарушения, а с момента вынесения решения комиссии

антимонопольного органа. Это позволяет избежать ситуаций, когда факт нарушения установлен, но привлечь нарушителя к ответственности невозможно ввиду истечения сроков. Данное нововведение справедливо оценивается как «революционное», поскольку оно обеспечивает реальную неотвратимость ответственности.

Одной из наиболее значимых проблем, выявленных в правоприменительной практике, является то, что государство в лице органов власти и должностных лиц нередко выступает основным нарушителем антимонопольного законодательства. Более половины дел, рассматриваемых ФАС России, связаны с действиями органов государственной власти и местного самоуправления, создающими необоснованные препятствия для предпринимательской деятельности, возлагающими дополнительные обязанности на хозяйствующих субъектов либо предоставляющими необоснованные преференции отдельным компаниям.

Долгое время отсутствие эффективных санкций в отношении должностных лиц способствовало повторности нарушений. В рамках «второго антимонопольного пакета» в КоАП РФ была введена ответственность государственных гражданских служащих за нарушение антимонопольного законодательства, включая дисквалификацию на срок до трех лет за повторное нарушение. Эта мера, по оценкам экспертов, стала серьезным стимулом для изменения поведения чиновников и повышения дисциплины в сфере конкурентных отношений.

Введение высоких оборотных штрафов (до 15% годового оборота) создало объективные предпосылки для коррупционных рисков внутри антимонопольных органов. В этой связи руководством ФАС России предпринят комплекс мер, направленных на минимизацию таких рисков. Ключевым направлением является разработка унифицированных методик оценки правонарушений и определения размера штрафа, что ограничивает дискреционные полномочия должностных лиц. Решения о конкретном размере административного штрафа принимаются коллегиально, а перечень смягчающих и отягчающих обстоятельств, по замыслу разработчиков, должен быть закреплен законодательно.

Дополнительными механизмами являются: деятельность комиссий по урегулированию конфликта интересов, обязательная публикация всех принимаемых решений на официальном сайте, а также функционирование общественных советов при территориальных органах ФАС. Данные меры способствуют открытости деятельности антимонопольных органов и создают условия для общественного контроля, что, в свою очередь, снижает вероятность коррупционных проявлений.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что российское антимонопольное законодательство прошло значительный путь развития,

сформировав комплексный механизм защиты конкуренции, сочетающий гражданско-правовые, административные и уголовные средства. Введение оборотных штрафов, уточнение квалификации картелей, установление специальных сроков давности и введение ответственности должностных лиц государственных органов стали важными шагами в повышении эффективности правоприменения.

Вместе с тем сохраняется ряд проблем, требующих дальнейшего совершенствования правового регулирования. Во-первых, необходимость согласования административной и уголовной ответственности в рамках программы освобождения от ответственности участников картелей. Требуется законодательное решение, обеспечивающее освобождение не только юридического лица, но и его руководителя при выполнении условий добровольного раскрытия картеля. Во-вторых, дальнейшая унификация методики расчета штрафов с закреплением в законе четких критериев смягчающих и отягчающих обстоятельств, что снизит коррупционные риски и повысит предсказуемость правоприменения. В-третьих, развитие института досудебного обжалования решений антимонопольного органа, что позволит снизить нагрузку на судебную систему и повысить оперативность разрешения споров. В-четвертых, повышение эффективности контроля за соблюдением антимонопольного законодательства органами власти путем расширения инструментов профилактики нарушений и обеспечения реальной неотвратимости ответственности для должностных лиц. Реализация указанных предложений будет способствовать дальнейшему развитию конкурентной среды в Российской Федерации, повышению эффективности антимонопольного регулирования и укреплению правопорядка в сфере экономических отношений.

Список литературы:

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) // Собрание законодательства РФ. – 2014. – № 31. – Ст. 4398.
2. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 25. – Ст. 2954.
3. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 1 (ч. 1). – Ст. 1.
4. Федеральный закон от 26.07.2006 № 135-ФЗ «О защите конкуренции» // Собрание законодательства РФ. – 2006. – № 31 (1 ч.). – Ст. 3434.
5. Постановление Пленума ВАС РФ от 30.06.2008 № 30 «О некоторых вопросах, возникающих в связи с применением арбитражными судами антимонопольного законодательства» // Вестник ВАС РФ. – 2008. – № 8.

УДК 343.13

Евдокина Г. И.
Московский университет имени С. Ю. Витте, Москва, Россия

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ГАРАНТИИ ЗАЩИТЫ ОТ НЕОБОСНОВАННОГО ОБВИНЕНИЯ В УГОЛОВНОМ ПРОЦЕССЕ: ДЕЙСТВУЮЩИЕ МЕХАНИЗМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается защита от необоснованного обвинения как совокупность процессуальных гарантий, обеспечивающих реализацию презумпции невиновности и состязательности сторон на досудебных и судебных стадиях уголовного судопроизводства. Выявляются типовые «точки риска» обвинительного уклона (момент возникновения права на защиту, стандарты обоснованности подозрения и обвинения, доступ стороны защиты к доказательственной информации), анализируются ключевые инструменты противодействия необоснованному обвинению (судебный контроль, ходатайства и жалобы, исключение недопустимых доказательств, активное участие защитника в собирании и проверке доказательств). Предлагаются направления совершенствования регулирования, ориентированные на повышение качества проверки версии обвинения и баланс публичных и частных интересов.

Ключевые слова: уголовный процесс, обвинение, защита, презумпция невиновности, судебный контроль, допустимость доказательств, состязательность, адвокат.

Тема защиты от обвинения в уголовном процессе сохраняет устойчивую актуальность в силу специфики уголовного судопроизводства как сферы, где публичный интерес в раскрытии и расследовании преступлений неизбежно соприкасается с риском чрезмерного ограничения прав личности. Наличие у государства монополии на уголовное преследование объективно создает предпосылки для «обвинительного уклона», когда процессуальная деятельность строится преимущественно вокруг подтверждения первоначальной версии о причастности лица к преступлению. В таких условиях ключевым критерием качества уголовного процесса становится способность механизмов защиты препятствовать формированию и поддержанию необоснованного обвинения. Конституционно-правовая природа соответствующих гарантий раскрывается через презумпцию невиновности, в силу которой обвинение обязано доказать вину, а сомнения подлежат толкованию в пользу обвиняемого [1]. Сходный стандарт закреплен и на международном уровне (в частности, в контексте права на справедливое судебное разбирательство) [2]. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации развивает эти положения, закрепляя право на защиту, принципы

състязателности и равноправия сторон, правила допустимости доказателств и съдебный контроль за вмешательством в права и свободы участников [3].

Понятие «защита от обвинения» целесообразно рассматривать шире, чем деятельность защитника в узком смысле. Речь идет о совокупности правовых средств, которые позволяют лицу, вовлеченному в уголовное преследование, оспаривать подозрение и обвинение, ставить под сомнение доказательства обвинения, представлять оправдывающие сведения, а также добиваться прекращения уголовного преследования при отсутствии оснований. В доктрине подчеркивается, что право на защиту включает не только возможность пользоваться помощью адвоката, но и право активно участвовать в доказывании и заявлять ходатайства, направленные на проверку версии обвинения [4]. Институциональная значимость защиты проявляется в том, что ее механизмы «встроены» во все стадии процесса: от проверки сообщения о преступлении и возбуждения дела до кассационного и надзорного пересмотра. При этом эффективность защиты во многом зависит от момента, когда лицо фактически приобретает статус участника процесса и получает доступ к правам стороны защиты. Формальная привязка права на защиту к процессуальному статусу (подозреваемый/обвиняемый) способна создавать «серую зону», когда фактическое преследование уже началось (допрос, задержание, обыск), а доступ к полноценной юридической помощи ограничен или затруднен. Содержательно защита от обвинения включает: информированность о сущности подозрения/обвинения; реальную возможность участвовать в собирании, проверке и оценке доказательств; доступ к материалам, на которых основываются процессуальные решения; действенные механизмы обжалования действий и решений органов расследования; судебную проверку наиболее значимых ограничений прав и свобод. Эти элементы взаимосвязаны: например, обжалование и судебный контроль теряют практическую ценность при отсутствии доступа к информации, позволяющей аргументированно ставить под сомнение доказательства обвинения.

На досудебных стадиях формируется основной массив доказательственной информации, который в дальнейшем определяет «рамку» судебного разбирательства. В этом смысле предварительное расследование является наиболее уязвимой стадией с точки зрения обвинительного уклона: процессуальные решения принимаются в условиях ограниченной гласности, а баланс сил сторон объективно смещен в пользу органов расследования.

– момент возникновения права на защиту и допуска защитника;

– стандарты обоснованности подозрения и обвинения (включая требования к мотивировке постановлений);

– фактический доступ защиты к доказательственной информации и возможность инициировать проверку альтернативных версий;

– использование доказательств, полученных с нарушением закона, включая сведения из непроцессуальных мероприятий.

Во-первых, практика показывает, что критически важны первые следственные действия: именно здесь закладывается основа версии обвинения, фиксируются показания и иные сведения, которые затем сложно дезавуировать. Поэтому реальный (а не номинальный) доступ защитника к участию в первоначальных процессуальных действиях является ключевым условием предотвращения необоснованного обвинения. Во-вторых, значимую роль играет качество мотивировки решений о привлечении в качестве обвиняемого, избрании меры пресечения и иных решений, затрагивающих права лица. Недостаточная конкретизация фактических оснований порождает ситуацию, когда обвинение «подменяет» доказанность вероятностью Отдельного внимания требует проблема допустимости доказательств. Как отмечается в научной литературе, правила допустимости выполняют не только техническую, но и гарантийную функцию: они задают пределы для «силового» собирания информации и препятствуют использованию сведений, полученных с нарушением прав личности [5]. В этом контексте существенным является развитие практики исключения недопустимых доказательств как на досудебных стадиях (прокурорский надзор, судебный контроль), так и в суде. Наконец, важный риск связан с ограниченными возможностями стороны защиты по собиранию доказательств. Формально защитник вправе представлять предметы и документы, заявлять ходатайства о производстве следственных действий, назначении экспертиз и получении сведений [3]. Однако фактическая реализация этих возможностей часто зависит от усмотрения следователя. Отсюда возникает задача поиска процедурных решений, обеспечивающих более равные условия участия сторон в доказывании на ранних этапах преследования.

Судебные стадии традиционно рассматриваются как «финальная» гарантия защиты: именно суд оценивает доказательства, по внутреннему убеждению, и выносит итоговое решение о виновности либо невиновности. Вместе с тем ожидания от суда как универсального корректора досудебных ошибок не всегда оправданы: если доказательственная база сформирована с нарушением требований закона или версия обвинения укоренилась в материалах дела, суду требуется процессуально обеспеченная возможность критической проверки и исключения соответствующих сведений. В условиях состязательности суд должен сохранять позицию независимого арбитра, не подменяя собой сторону обвинения. Это означает, что инициатива доказывания вины должна принадлежать обвинению, а защита – иметь возможность эффективно оспаривать доказательства и представлять альтернативную версию событий. В учебной литературе обращается внимание на то, что равноправие сторон предполагает не тождественность их

процессуальных функций, а сопоставимость возможностей влиять на доказательственную картину дела [4].

С практической точки зрения защита от обвинения в суде обеспечивается через:

1) активное участие в исследовании доказательств (перекрестный допрос, постановка вопросов эксперту, ходатайства об истребовании материалов);

2) заявления о признании доказательств недопустимыми;

3) представление доказательств защиты и ходатайства о вызове свидетелей;

4) мотивированное изложение позиции в прениях;

5) обжалование приговора и иных судебных решений.

Особое место занимает вопрос о стандарте доказанности. Формула презумпции невиновности предполагает вынесение оправдательного решения при наличии неустранимых сомнений [1]. Следовательно, задача суда – не «подтвердить» версию обвинения, а проверить, устранены ли разумные сомнения и достаточно ли доказательств для вывода о виновности. Усиление внимания к стандартам доказанности позволяет воспринимать судебное разбирательство как проверку качества обвинения, а не как процедурное подтверждение результатов расследования.

Для практики важно рассматривать защиту от обвинения как систему взаимодополняющих средств. Ключевыми «узловыми» инструментами выступают судебный контроль, доказательственные механизмы и процедуры обжалования.

1. Судебный контроль на досудебной стадии. Судебные решения об избрании мер пресечения, санкционировании следственных действий и проверке жалоб на действия (бездействие) должностных лиц обеспечивают минимальный стандарт внешнего контроля. При этом эффективность судебного контроля зависит от двух условий: а) полноты информации, предоставляемой суду; б) возможности защиты возражать против позиции обвинения на основе материалов, подтверждающих или опровергающих доводы следствия. Если материалы раскрываются фрагментарно, судебный контроль рискует превратиться в формальность.

2. Доказательственные механизмы. Вопрос о роли защиты в формировании доказательственной базы неоднократно становился предметом научного обсуждения. Отмечается, что эффективность доказывания в уголовном процессе связана не только с активностью органов расследования, но и с возможностями защиты вносить оправдывающую информацию и критически проверять версию обвинения [7]. В этой связи значение приобретают: участие защитника в следственных действиях; инициирование экспертиз; привлечение специалистов; представление документов и

предметов; фиксация процессуальных нарушений для последующего признания доказательств недопустимыми.

3. Обжалование и пересмотр. Процедуры апелляции и кассации обеспечивают проверку законности и обоснованности судебных решений и могут служить средством исправления ошибок, допущенных ранее. Однако их эффективность определяется качеством мотивировки судебных актов и полнотой судебного контроля за оценкой доказательств. Для наглядности систематизация основных рисков и средств защиты представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Процессуальные механизмы защиты от необоснованного обвинения на основных стадиях процесса

Стадия	**Типовой риск обвинительного уклона**	**Ключевой инструмент защиты**	**Ожидаемый эффект**
Проверка сообщения о преступлении / возбуждение дела	Формирование версии без участия защиты; ранняя фиксация объяснений	Незамедлительный допуск защитника при фактическом преследовании; фиксация добровольности показаний	Снижение риска самооговора и неверной квалификации
Предварительное расследование	Ограниченный доступ к информации; зависимость удовлетворения ходатайств от усмотрения следователя	Ходатайства о следственных действиях и экспертизах; жалобы; исключение недопустимых доказательств	Расширение проверяемости версии обвинения
Судебное разбирательство	«Инерция» материалов дела; некритическое восприятие доказательств обвинения	Перекрестный допрос; заявления о недопустимости; представление доказательств защиты	Проверка доказанности вины «вне разумного сомнения»
Апелляция / кассация	Формальная проверка без углубления в оценку доказательств	Аргументированное указание на ошибки оценки доказательств и нарушения процедуры	Исправление судебных ошибок и унификация практики

Защита от необоснованного обвинения в уголовном процессе представляет собой многоуровневую систему гарантий, обеспечивающих

реализацию презумпции невиновности и состязательности сторон. Наиболее значимые риски обвинительного уклона связаны с ранними этапами уголовного преследования и формированием доказательственной базы до момента судебного разбирательства. Эффективность защиты определяется не столько формальным закреплением прав, сколько реальной доступностью юридической помощи, объемом доступа к информации и возможностью инициировать проверку альтернативных версий. К числу приоритетных направлений совершенствования можно отнести: расширение гарантий допуска защитника с момента фактического ограничения свободы либо начала процессуальных действий, направленных на изобличение лица; повышение стандартов мотивировки решений, формирующих обвинение и ограничивающих права; усиление процессуальных возможностей защиты по собиранию и проверке доказательств; развитие практики исключения недопустимых доказательств и более четкое применение стандарта доказанности при оценке совокупности доказательств. Реализация указанных мер способна повысить качество проверки версии обвинения и обеспечить баланс публичного интереса и прав личности в уголовном процессе.

Список литературы:

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок).
2. Конвенция о защите прав человека и основных свобод (Рим, 04.11.1950) (с изм. и доп.).
3. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации: ФЗ от 18.12.2001 № 174-ФЗ (с изм. и доп.).
4. Смирнов А. В., Калиновский К. Б. Уголовный процесс: учебник / А. В. Смирнов, К. Б. Калиновский; под общ. ред. А. В. Смирнова. – 8-е изд., перераб. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2020. – 704 с.
5. Уголовно-процессуальное право Российской Федерации: учебник / отв. ред. П. А. Лупинская, Л. А. Воскобитова. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Норма, 2026. – 1072 с.
6. Гриненко А. В. Уголовный процесс: учебник и практикум для вузов / А. В. Гриненко. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2026. – 308 с.
7. Шейфер С. А. Доказательства и доказывание по уголовным делам: проблемы теории и правового регулирования: монография / С.А. Шейфер. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2026. – 240 с.

УДК 338.24

Чжан Г. Г.
Научный руководитель: Свертилова Н. В., доцент
Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Москва, Россия

ОЦЕНКА ЦИФРОВОЙ ЗРЕЛОСТИ ОРГАНОВ ВЛАСТИ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ В РОССИИ

Аннотация: статья посвящена оценке цифровой зрелости органов власти в России в условиях перехода государственного управления к платформенной модели, работе на данных и цифровым сервисам. Цель исследования — определить набор показателей, пригодных для оценки цифровой зрелости органов власти, и показать ограниченность одного итогового индекса. Материал исследования составили федеральные нормативные правовые акты и научные публикации по вопросам цифровой трансформации публичного управления. В статье обоснована многокомпонентная модель оценки, охватывающая управленческие процессы, качество данных, кадровую готовность, сервисный результат и обратную связь граждан.

Ключевые слова: цифровая зрелость; органы власти; цифровая трансформация; государственное управление; оценка

В российском государственном управлении цифровая трансформация уже не сводится к переводу отдельных процедур в электронную форму. Нормативная база последних лет фиксирует иной вектор: переход к управлению на данных, развитию единой цифровой среды взаимодействия органов власти, граждан и организаций, а также к платформенной организации государственных функций. Такой курс означает движение к модели «государство как платформа», при которой цифровые сервисы, данные, ведомственные процессы и межведомственный обмен объединяются в связанную систему, а не существуют разрозненно [3; 4].

Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 относит достижение цифровой зрелости государственного и муниципального управления к числу национальных целей развития страны до 2030 года и на перспективу до 2036 года [4]. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 16 марта 2024 г. № 637-р утвердило стратегическое направление в области цифровой трансформации государственного управления; в документе закреплены безопасное информационное взаимодействие органов власти, граждан и бизнеса, развитие государственных информационных платформ и новые форматы предоставления услуг [3].

Из-за такой нормативной постановки цифровая зрелость перестает быть узкотехническим показателем. Речь идет уже о состоянии всей управленческой системы: о согласованности регламентов, обмене данными, скорости

прохождения решений, качестве цифровых сервисов и способности аппарата работать в новой модели. Дополнительную определенность задает постановление Правительства Российской Федерации от 28 января 2025 г. № 58, утвердившее методику расчета показателей оценки эффективности деятельности высших должностных лиц субъектов Российской Федерации и исполнительных органов субъектов Российской Федерации; плановое значение показателя цифровой зрелости на 2030 год установлено на уровне 100 процентов для каждого субъекта [2].

Поэтому оценка цифровой зрелости органов власти требует опоры на нормативную базу, а не на общие рассуждения о цифровизации. Материалом для проведенного анализа стали федеральные нормативные правовые акты и публикации последних лет, посвященные оценке цифровой зрелости в публичном секторе. Использованы анализ документов, сопоставление исследовательских подходов и обобщение российской практики. Поставленная задача состоит в определении показателей, позволяющих оценивать цифровую зрелость органов власти в России, с учетом различия между формальным наличием цифровых решений и реальным изменением управленческого процесса.

В научной литературе понятие цифровой зрелости рассматривается шире, чем простое наличие государственных информационных систем. Для бизнеса оценка часто строится вокруг экономического результата, скорости операций или снижения издержек. Для публичного управления набор критериев иной: важны законность процедуры, надежность информационного обмена, защита данных, связность межведомственного взаимодействия, удобство получения услуги и способность аппарата работать на данных.

Подходы к содержанию цифровой зрелости уже подробно описаны исследователями цифровой трансформации государственного управления. Е. И. Добролюбова отмечает, что в мировой литературе накоплено более шестидесяти моделей цифровой зрелости государственного управления; часть из них построена по уровням развития, часть — по набору диагностических параметров [7, с. 37–39]. Я. П. Силин и А. Ю. Коковихин выделяют два ракурса анализа: инструментальный, при котором внимание сосредоточено на цифровых решениях, и организационный, связанный с перестройкой процессов, отношений и компетенций [9, с. 3–4]. Для исследования органов власти второй ракурс представляется более продуктивным, поскольку наличие программы, платформы или электронного окна само по себе не свидетельствует о зрелом управлении.

Под цифровой зрелостью органов власти в рамках настоящего анализа понимается состояние управленческой системы, при котором цифровые решения встроены в повседневную работу ведомства, данные передаются без ручного дублирования, значительная часть решений опирается на достоверные

показатели, а получение услуги или ответа не требует от гражданина лишних действий. При таком состоянии результат дает не набор закупленных программ, а иная организация работы. По этой причине цифровую зрелость нельзя сводить к числу информационных систем, объему затрат на информационные технологии или доле обращений через портал.

Различие между цифровизацией и цифровой зрелостью можно показать на примере записи на прием в Многофункциональный центр предоставления государственных и муниципальных услуг. Перевод записи в электронную форму еще не означает изменения внутреннего порядка работы. Ведомство может сохранить бумажный маршрут, ручную сверку сведений, повторный запрос документов, потери времени между подразделениями и слабую связность баз данных. Внешне гражданин видит современный интерфейс, однако внутри управленческий процесс остается прежним. О цифровой зрелости можно говорить лишь тогда, когда меняется сам порядок исполнения функции; одного изменения внешнего канала взаимодействия недостаточно [5, с. 40–42].

Российская система оценки цифровой зрелости формировалась поэтапно. Постановление Правительства Российской Федерации от 3 апреля 2021 г. № 542 включило показатель цифровой зрелости в систему оценки эффективности деятельности высших должностных лиц субъектов Российской Федерации и исполнительных органов субъектов Российской Федерации; на первом этапе внимание концентрировалось на пяти направлениях: здравоохранение, общее образование, городское хозяйство и строительство, общественный транспорт, государственное управление [1]. Тем самым цифровая трансформация получила измеряемую административную рамку, а регионы — официальный ориентир.

Позднее нормативная база была расширена. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 закрепил достижение цифровой зрелости государственного и муниципального управления в системе национальных целей [4]. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 16 марта 2024 г. № 637-р связало цифровую трансформацию государственного управления с безопасным взаимодействием власти, граждан и бизнеса, а также с развитием информационных платформ [3]. Постановление Правительства Российской Федерации от 28 января 2025 г. № 58 задало единый расчетный ориентир на 2030 год — 100 процентов по показателю цифровой зрелости для каждого субъекта Российской Федерации [2]. Такая последовательность документов показывает, что цифровая зрелость рассматривается государством в качестве обязательного результата управленческого развития, а не факультативной технологической задачи.

Преимущество действующей модели состоит в появлении единой измерительной рамки. Федеральный центр получил сопоставимый показатель, регионы — понятный ориентир, исследователи — возможность сравнительного анализа. Без общей методики обсуждение цифровой трансформации легко

сводится к декларациям; наличие количественных показателей и ежегодного сопоставления дисциплинирует управленческую работу.

Одновременно нынешняя модель не лишена ограничений. Е. М. Стырин указывает на недостаточную диагностическую проработку действующих подходов и на смещение внимания к внешним результатам при слабом учете внутренних организационных характеристик ведомств [10, с. 34–37]. Иными словами, в отчетность легче попадают внешний вид услуги и наличие сервиса, тогда как внутренние условия устойчивого цифрового развития учитываются заметно слабее. Речь идет о культуре работы с данными, качестве управленческих процедур, подготовке кадров, совместимости информационных систем и надежности межведомственного обмена.

А. А. Ануфриева и К. С. Краснодубская приходят к близкому выводу. По их мнению, для объективной оценки цифровой зрелости системы государственного управления в регионах необходимо учитывать базовые условия цифровизации наряду с региональными факторами, ускоряющими либо сдерживающими преобразования [6, с. 1069–1070]. Для России данное замечание особенно существенно. Сопоставление финансово сильного субъекта, удаленного северного региона и территории с большим числом малых муниципалитетов по единой шкале удобно для отчета, но не всегда дает точное представление о состоянии управления.

Е. В. Попов предлагает различать шесть уровней цифровой зрелости региональной власти [8, с. 10]. Ценность такого подхода состоит в фиксации стадии развития управленческой системы, а не одного места в рейтинге. Для практической работы региону важен не формальный упрек за отставание, а понимание следующего управленческого шага: наладить обмен данными, пересобрать маршрут услуги, обучить персонал, сократить ручные операции, перейти к проактивному формату работы.

Первая проблема связана с подменой содержания формой. При доминировании внешних показателей возникает стимул улучшать прежде всего витрину. Услуга может быть вынесена на портал, однако внутри сохраняются бумажные согласования. Можно сократить срок на одной стадии и одновременно оставить дублирование сведений на другой. Можно внедрить аналитическую панель, но не использовать данные при принятии решений. В такой ситуации отчетная цифра растет быстрее, чем качество управления.

Вторая проблема состоит в смешении ведомственной цифровой зрелости с общим цифровым развитием территории. На итог цифрового развития региона влияют телекоммуникационная инфраструктура, бюджетные возможности, состояние кадрового рынка, расстояния между населенными пунктами, плотность населения и зрелость местного самоуправления. Состояние отдельного органа власти определяется иными параметрами: содержанием регламентов, готовностью руководства менять внутренние маршруты,

навыками сотрудников работы с данными, наличием проектной дисциплины. В. И. Абрамов и В. Д. Андреев обоснованно отмечают, что российской модели оценки недостает признаков, связанных с центрами управления данными, цифровой экосистемой региона и более высокими стадиями преобразований [5, с. 43–45].

Третья проблема затрагивает пользовательский опыт граждан. Электронная форма подачи заявления сама по себе не гарантирует удобство. Портал может выглядеть современно, однако текст уведомлений остается непонятным, число отказов по формальным основаниям — высоким, канал обратной связи — медленным, срок исправления ошибки — чрезмерным. В. Н. Южаков, Е. И. Добролюбова, А. Н. Покида и Н. В. Зыбуновская показывают рост запроса на измерение клиентоцентричности, удовлетворенности, понятности процедур и полезности обратной связи в публичном управлении [11, с. 38–40]. Без подобного измерения можно получить заметный разрыв между статистически успешной цифровизацией и фактическим доверием граждан к цифровым сервисам.

Четвертая проблема связана с кадровой готовностью. Даже современная система не дает ожидаемого результата, если сотрудник не принимает новый порядок работы, не понимает логику данных или видит в цифровом проекте дополнительную нагрузку. По наблюдению Я. П. Силина и А. Ю. Коковихина, на мезоуровне развития государственного управления вопрос компетенций занимает центральное место в обсуждении цифровой зрелости [9, с. 5–7]. Для органов власти данный вывод особенно значим: решающее значение имеет не факт установки программы, а способность команды встроить новый инструмент в повседневную работу без потери качества и сроков.

С учетом изложенного оценку цифровой зрелости органов власти в России целесообразно строить по нескольким взаимосвязанным блокам. Первый блок — процессы. Здесь подлежат анализу длина маршрута услуги или управленческого дела, число ручных операций, повторный запрос сведений, средний срок прохождения и доля действий без бумажных носителей. Второй блок — данные. Значение имеют полнота реестров, качество данных, устойчивость межведомственного обмена, возможность машинного чтения и отсутствие противоречий между базами.

Третий блок — кадры. Здесь необходимы показатели, отражающие подготовку сотрудников, участие персонала в обучении, готовность руководителей принимать решения на основе данных и устойчивость проектных команд. Четвертый блок — сервисный результат. В нем следует учитывать проактивность, понятность интерфейса, доступность сервиса для разных групп граждан, число отказов по формальным основаниям и долю повторных обращений по одной проблеме. Пятый блок — управленческая практика: применение цифровых панелей и аналитики в текущей работе, связь цифровых

проектов с задачами ведомства, изменение регламентов после внедрения новой системы. Шестой блок — доверие и обратная связь: удовлетворенность граждан, скорость рассмотрения жалоб, качество ответов и доля вопросов, решенных без повторного обращения.

Предлагаемая схема опирается на выводы российских исследователей. Е. И. Добролюбова рассматривает цифровую зрелость через сервисный результат, работу с данными, открытость, проактивность и клиентоцентричный подход [7, с. 47–50]. Е. М. Стырин предлагает более подробную диагностику внутренних характеристик ведомств и выделяет шесть блоков оценки: стратегию, кадры, процессы, данные, цифровые продукты, инфраструктуру и информационную безопасность [10, с. 34–35]. Для российской управленческой практики расширение набора критериев представляется обоснованным, поскольку орган власти нельзя объективно оценить по одной внешней витрине сервиса.

Одних отчетных значений для полноценной оценки недостаточно. Необходима совокупность нескольких процедур: анализ регламентов и внутренних документов, аудит цифровых маршрутов на выборке услуг, опрос граждан, опрос сотрудников, разбор реальных случаев отказов и сбоев. Лишь при таком сочетании методов становится заметным расхождение между формально успешной цифровизацией и реальным удобством работы. В противном случае у органа власти сохраняется возможность показать высокий процент при сохранении прежнего содержания процесса.

Отдельного внимания требует периодичность измерения. Цифровая зрелость не возникает однократно и не сохраняется автоматически. После удачного проекта система может быстро продвинуться вперед, а затем остановиться из-за текучести кадров, ослабления поддержки со стороны руководства, нехватки средств на сопровождение или роста числа несвязанных решений. Поэтому более содержательную картину дает не разовый результат, а динамика за несколько лет вместе с оценкой устойчивости достигнутого уровня. Для органов власти подобный подход особенно важен, поскольку цифровые проекты нередко переживают смену команд и управленческих приоритетов.

Таким образом, цифровую зрелость органов власти нельзя сводить к количеству внедренных систем и доле онлайн-услуг. При подобном способе оценки видна внешняя сторона цифровизации, однако остается в тени внутренняя работа ведомства. Российская нормативная база уже задала общий вектор и ориентир до 2030 года. Следующий шаг связан с уточнением самой логики измерения: наряду с внешним результатом необходимо проверять состояние процессов, данных, кадровой готовности, управленческой практики и пользовательского опыта граждан.

Оценка цифровой зрелости требуется не ради формального места в рейтинге. Ее практический смысл состоит в выявлении слабых звеньев управленческого маршрута, разрывов в обмене данными, дефицита подготовки

сотрудников и ситуаций, при которых гражданин продолжает терять время на лишних действиях. При таком понимании итоговый показатель перестает быть декоративным элементом отчетности и превращается в инструмент обновления государственного управления.

Список литературы:

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 03.04.2021 № 542 (ред. от 06.11.2024) «Об утверждении методик расчета показателей для оценки эффективности деятельности высших должностных лиц субъектов Российской Федерации и деятельности исполнительных органов субъектов Российской Федерации, а также о признании утратившими силу отдельных положений постановления Правительства Российской Федерации от 17 июля 2019 г. № 915» // СПС Гарант. – 2019.

2. Постановление Правительства Российской Федерации от 28.01.2025 № 58 (ред. от 17.06.2025) «Об утверждении методик расчета показателей для оценки эффективности деятельности высших должностных лиц субъектов Российской Федерации и деятельности исполнительных органов субъектов Российской Федерации» // Правительство России. – 2025.

3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 16.03.2024 № 637-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации государственного управления» // СПС Гарант. – 2024.

4. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // СПС Гарант. – 2024.

5. Абрамов В. И., Андреев В. Д. Оценка цифровой зрелости системы государственного и муниципального управления в регионах: опыт США и развитие в России // Информатизация в цифровой экономике. – 2022. – Т. 3, № 2. – С. 43–62. DOI: 10.18334/ide.3.2.115106 EDN: EIJHEH

6. Ануфриева А. А., Краснодубская К. С. Цифровая трансформация и оценка «цифровой зрелости» системы государственного управления субъекта Российской Федерации // Baikal Research Journal. – 2023. – Т. 14, № 3. – С. 1069–1086. DOI: 10.17150/2411-6262.2023.14(3).1069-1086 EDN: LFWOQJ

7. Добролюбова Е. И. Оценка цифровой зрелости государственного управления // Информационное общество. – 2021. – № 2. – С. 37–52. DOI: 10.52605/16059921_2021_02_37 EDN: ZSEGML

8. Попов Е. В. Уровни цифровой зрелости региональной власти // Экономика науки. – 2025. – Т. 11, № 1. – С. 10–22. EDN: JVJHBC

9. Силин Я. П., Коковихин А. Ю. Цифровая зрелость государственного управления на мезоуровне: компетентностный подход // Human Progress. – 2022. – Т. 8, № 4. – 12 с. DOI: 10.34709/IM.184.12 EDN: KRWTMN

10. Стырин Е. М. Разработка модели цифровой зрелости государственного управления в регионах Российской Федерации // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2025. – № 4. – С. 34–60. DOI: 10.17323/1999-5431-2025-0-4-34-60 EDN: EXPINX

11. Южаков В. Н., Добролюбова Е. И., Покида А. Н., Зыбуновская Н. В. Клиентоцентричность государственного контроля: оценка граждан // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2022. – № 3. – С. 38–60. DOI: 10.17323/1999-5431-2022-0-3-38-60 EDN: GNYBYC

УДК 347.51

Моргунова Е. А., Черемных Н. А.
Московская государственная юридическая академия имени О. Е. Кутафина, Москва, Россия

ОСНОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕЛИКТНОГО ОБЯЗАТЕЛЬСТВА

Аннотация: статья посвящена комплексному анализу условий возникновения деликтных обязательств в российском гражданском праве. Рассматривается дискуссионный вопрос о роли противоправности в структуре состава гражданского правонарушения, а также исследуются категории вреда, причинно-следственной связи и вины. Особое внимание уделяется теориям причинной связи, их влиянию на правоприменительную практику и разграничению форм вины причинителя вреда и потерпевшего. Анализируются особенности совместного причинения вреда и случаи наступления деликтной ответственности при отсутствии вины.

Ключевые слова: деликтные обязательства, состав гражданского правонарушения, противоправность, вред, причинно-следственная связь, вина.

Основанием деликтных правоотношений является причинения вреда. Однако это не совсем верно, ведь вреда самого по себе для признания его причинения правонарушением и применением деликтной ответственности, недостаточно без наличия установленных законом условий, образующих состав деликта (состав гражданского правонарушения) [5, с. 56].

Следует заранее отметить, что противоправность не является одним из условий деликтного обязательства, так на основании ст. 1064 ГК РФ можно сделать вывод, что само по себе причинение вреда как основание ответственности уже является противоправным, к тому же даже правомерное нанесение вреда в состоянии крайней необходимости, по общему правилу подлежит возмещению лицом, причинившим вред. Пунктом 2 данной статьи установлена доказательственная презумпция вины причинителя вреда, то есть потерпевший освобожден от обязанности доказывания вины ответчика, но не от доказывания элементов (условий) состава гражданского правонарушения. Причинение вреда поглощает в себя противоправность, из-за чего она не может рассматриваться как самостоятельное условие деликтных обязательств.

Для возникновения деликтных обязательств необходимо наличие совокупности трех условий (элементов):

1. Наличие имущественного или морального вреда;

2. Причинно-следственная связь между противоправным поведением причинителя и возникшим вредом;

3. Вина в действиях причинителя вреда. Однако в установленных законом случаях, деликтное обязательство могут возникнуть независимо от наличия или отсутствия вины причинителя.

Противоправность поведения причинителя вреда. Хоть как ранее было сказано, что в силу п. 1 и п. 3 ст. 1064 ГК РФ любое причинение вреда изначально является противоправным, ведь в исключительных случаях установленным законом подлежит возмещению вред, нанесенный правомерным поведением. И как-раз из-за возможности возникновения деликтного обязательства из правомерных действия, в науке не сложилось единого мнения о том, является ли противоправность причинения вреда условием возникновения деликтного обязательства [6, с. 79]. Данная неоднозначность возникла в связи п. 3 ст. 1064, в котором, законодателем предусмотрена в исключительных случаях возмещение вреда за правомерные действия. В связи с чем, сторонники не включения противоправности как одного из условий, толкуют норму прямо, подразумевают, раз уж законодатель допустил такую возможность, то значит и правомерное причинение вреда является противоправным, из-за чего как-раз само основание и поглощает в себя это условие. Оппоненты данной точки зрения толкуют норму от обратного, то есть раз уж законодатель указал, что вред подлежит возмещению лишь в исключительных случаях, то по общему правила он возмещению не подлежит, из-за чего не каждое причинение вреда является противоправным и, следовательно, для возникновения деликтных обязательств необходимо наличие данного условия. Следует отметить, что некоторые авторы отмечают, что «объектом» посягательства причинителя вреда, помимо абсолютных прав, могут являться относительные права и законные интересы. Обосновывается это тем, что противоправное поведение нарушает нормы объективного права, но данная точка зрения также подвергается критике [7, с. 39]. Ведь каждое нарушение субъективного права является нарушением объективного права, но не каждое нарушение объективного права является нарушением субъективного права. Возвращаясь к вопросу правомерного причинения вреда, можно привести три таких случая, предусмотренного гражданским законодательством. Так на основании абз. 2 п. 3 ст. 1064 ГК РФ вред, причиненный по просьбе или согласия потерпевшего при условии того, что действия причинителя не нарушают нравственные принципы общества, суд может отказать в его возмещении. На основании ст. 1066 ГК РФ не подлежит возмещению вред, нанесенный в состоянии необходимой обороны. В ст. 1067 указано, что вред, причиненный в состоянии крайней необходимости, подлежит возмещению, однако согласно абз. 2 данной нормы суд может переложить обязанность возмещения вреда с причинителя на потерпевшее лицо.

Наличие имущественного или морального вреда. На основании ст. 1084 вред, причиненный жизни или здоровью гражданина при исполнении договорных либо иных обязательств, возмещается по правилам о деликтной ответственности, в том случае, если договором не установлен более высокий размер ответственности. Имущественный вред подлежит возмещению в натуре или в уплате убытков, способ возмещения определяется судом исходя из обстоятельств конкретного дела. Вред подлежит возмещению в полном объеме, но из данного правила предусмотрено исключение в п. 3 ст. 1083 ГК РФ, в котором, в суд может уменьшить размер возмещения вреда в связи с имущественным положением причинителя, если деликт не был совершен умышленно. Касаемо вопроса морального вреда, по общему правилу, нарушение имущественных прав не является основанием для возмещения морального вреда, но из этого правила предусмотрено исключение, содержащиеся в ст. 15 Закона о защите прав потребителей. Также в случае причинения физических страданий гражданину, потерпевшее лицо освобождается от доказывания понесенного морального вреда, в отличие от случая, при котором, потерпевшему лицо были причинены исключительно нравственные страдания.

Причинно-следственная связь. Наличие причиненного вреда и противоправного действия лица не являются достаточными условиями, для привлечения нарушителя к ответственности, ибо понесенный вред мог наступить не в результате действий причинителя. То есть отсутствие причинно-следственной связи освобождает нарушителя ответственности. Данное условие выполняет две функции: «определительную» и «ограничительную». Первая функция влияет на определение вида и объема возмещения вреда. А вторая ограничивает пределы возмещения вреда для установления баланса между защитой прав потерпевших лиц и ограничениями инициативы потенциальных правонарушителей [8, с. 549]. Главной сложностью для установления данного условия является определение решающего обстоятельства, ставшего причиной нанесенного вреда. В связи с этим в доктрине гражданского права возникло множество теорий определения причинно-следственной связи: 1) адекватной причинной связи; 2) главной причины; 3) непосредственной причины: 4) необходимой и случайной причинной связи; 5) возможности и действительности; 6) прямой и косвенной причинной связи; 7) необходимого условия и другие [9, с. 34]. Также все перечисленные теории можно разделить на две большие группы. Первая группа принижает значимость причинно-следственной связи, ставя знак равенства между ей и другими элементами состава деликта. Большее распространение получила вторая группа и ее теории выделяемого условия, которые позволяют включить в причинно-следственную связь ограничительную функцию. А также для данной группы характерно, что

причиной будет являться такое обстоятельство, которое значительно поспособствовало увеличению вероятности наступления вреда или такое обстоятельство, которое обычно, исходя из жизненного опыта, влечет именно такие последствия и т.д. Как-раз в силу п. 5 ст. 393 ГК РФ причинно-следственная связь устанавливается с разумной степенью достоверности. Для определения пределов суду требуется установить момент причинения вреда, практическое значение в нем заключается в том, что если противоправное поведение причинителя было осуществлено позднее решающего обстоятельства или даже после наступления событий, то деликт исключается в связи с отсутствием причинной связи. Также представляет сложность ситуация, при наличии нескольких решающих обстоятельств, каждое из которых, может стать основанием для деликтных обязательств, способом решения данной проблемы будет выявление события, прервавшего цепь причинности. Практическое значение прерывание цепи заключается в отграничении обстоятельств как отдельных деликтов или наоборот в их соединении для применения ответственности. Следует отметить, что один человек способен совершить своими действиями большое количество деликтов в зависимости от прямо пропорционального количества нарушенных прав данными действиями, но имеют места быть случаи, когда уже несколько человек совершают определенные противоправные действия, однако в результате возникнет всего лишь одно деликтное обязательство, это именуется совместным причинением вреда. Можно выделить три разновидности данного деликта. 1. Обычное совместное вреда, при котором нарушители являются «соучастниками», причем участники могут быть непосредственными исполнителями, так и организаторами правонарушения. В п. 9 Постановления Пленума Верховного Суда РФ № 49, суд отмечает, что для «квалификации» деликта как совместного необходимо наличие трех признаков: согласованность, скоординированность, направленность (общий умысел) [3]. 2. Совместное причинение вреда лицами, действовавшими независимо друг от друга. Для квалификации деяния двух, не связанных друг с другом нарушителей их деяния должны входить в общую причинную цепь. Для вышеуказанных случаев совместного причинения вида характерно то, что нарушители несут солидарную ответственность за причиненный вред. 3. Причинение вреда вследствие неосторожной вины потерпевшего, фактически здесь нет совместного причинения вреда потому, что вред не может быть нанесен самому себе для возникновения деликта, но фактические действия потерпевшего находятся в неразрывной связи уже с противоправными действиями нарушителя. Практическое значение заключается в том, что на основании п. 2 ст. 1083 ГК РФ, суд может уменьшить размер возмещения или вовсе в нем отказать.

Вина. В гражданском праве понятие вины кардинально отличается от аналогичной категории в уголовном праве. В последнем, вина представляет собой внутреннее субъективное отношение правонарушителя к своему поведению, а в гражданском праве наоборот, вина носит объективный характер [8, с. 555]. Из абз. 2 п. 1 ст. 401 ГК РФ можно вывести определение вины, в силу данной нормы, лицо признается невиновным, если при той степени заботливости и осмотрительности, какая от него требовалась по характеру обязательства и условия оборота, оно приняло все меры для надлежащего исполнения обязательства. Однако некоторые авторы, ставят знак равенства между виной в уголовном и гражданском праве, отрицая объективный характер вины в последнем. Аргументируя это тем, что данное положение применимо сугубо к договорным отношениям, а не к деликтным [10, с. 13], поскольку можно предусмотреть возможное поведение и последующее требование осмотрительности и заботливости к нему, лишь в договорных правоотношениях, но законодатель использует в данной норме формулировку «по характеру обязательств и условия оборота», в ней не содержится какого-то ограничения к абсолютным правоотношениям и вытекающих из них обязанностей. К тому же восстановительная функция деликтных обязательств служит поддержанию стабильности гражданского оборота. В отечественном деликтном праве действует принцип виновного начала с исключениями. Это означает, что причинитель вреда может быть освобожден от ответственности в связи с тем, что он докажет наличие каких-либо заслуживающих уважения обстоятельств, касающихся его личности и фактов конкретного дела, при учете которых, требование потерпевшего будет признано необоснованным. Гражданскому законодательству также присуще разделение вины на две формы – умысел и неосторожность (ст. 401, 1083 ГК РФ). Но следует отметить, что практическое значение форм вины отличается по отношению к причинителю вреда и потерпевшему. В соответствии с п. 1 ст. 1064 ГК РФ нарушитель при наличии вины будет нести ответственность за совершенный деликт, независимо от формы вины. Умысел или неосторожность действий причинителя имеет значение при разрешении судом вопроса о снижении суммы возмещения, но только в случае причинения вреда по неосторожности. Умысел же потерпевшего освобождает нарушителя от возмещения вреда, а грубая неосторожность влечет уменьшение суммы возмещения. Применимо к потерпевшим законодатель разделяет неосторожность на грубую и легкую небрежность. Они обе не являются основанием для отказа в возмещении. Грубая неосторожность отличается от легкой небрежности тем, что лицо не соблюдает простые и элементарные правила поведения, известные каждому, а совершение ожидаемых от потерпевшего действий не требует каких-либо существенных издержек по сравнению с размером потенциального вреда. Легкая небрежность существует

как категория для ситуаций, в которых потерпевший фактически виновен, но не в такой степени, чтобы суд мог уменьшить размер возмещения. Также вина потерпевшего не учитывается при возмещении дополнительных расходов (п. 1 ст. 1085 ГК РФ), при возмещении вреда в связи со смертью кормильца (ст. 1089 ГК РФ), а также при возмещении расходов на погребение (ст. 1094 ГК РФ).

Список литературы:

1. «Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая)» от 30.11.1994 № 51-ФЗ // «Собрание законодательства РФ», 05.12.1994, № 32, ст. 3301.
2. «Гражданский кодекс Российской Федерации (часть вторая)» от 26.01.1996 № 14-ФЗ // «Собрание законодательства РФ», 29.01.1996, № 5, ст. 410.
3. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 25.12.2018 № 49 «О некоторых вопросах применения общих положений Гражданского кодекса Российской Федерации о заключении и толковании договора» // «Бюллетень Верховного Суда РФ», № 2, февраль, 2019.
4. Закон РФ от 07.02.1992 № 2300-1 «О защите прав потребителей» // «Собрание законодательства РФ», 15.01.1996, № 3, ст. 140.
5. Смирнов В. Т., Собчак А.А. Общее учение о деликтных обязательствах в советском гражданском праве: учебное пособие / В. Т. Смирнов, А. А. Собчак; ЛГУ им. А. А. Жданова. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1983. – 152 с.
6. Болдинов В. М. Ответственность за причинение вреда источником повышенной опасности. СПб.: Юрид. центр пресс, 2002 – 370 с.
7. Носов В. А. Внедоговорные обязательства: учебное пособие. Ярославль, 1987. – 74, [1] с.
8. Гражданское право: учебник: в 4 т. /отв.ред. Е. А. Суханов. 3-е изд., перераб. и доп. - Москва: Статут, 2023. – 606 с.
9. Деликтные обязательства: учебное пособие / Е. Н. Агибалова; Волгоградский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы». – Волгоград: Изд-во Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС, 2021. – 112 с.
10. Дмитриева О. В. Ответственность без вины в гражданском праве: автореф. дис. … канд. юрид. наук. СПб., 1996. – 188 с.

УДК 347.736

Шамаев П. А.
Московский университет имени С. Ю. Витте, Москва, Россия

ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ НЕСОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ХОЗЯЙСТВЕННЫХ ОБЩЕСТВ В ЧАСТИ СУБОРДИНАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ КРЕДИТОРОВ, АФФИЛИРОВАННЫХ К ДОЛЖНИКУ

Аннотация: в статье исследуется правовая проблема отношений участников дел о несостоятельности хозяйственных обществ, в части субординации требований кредиторов, аффилированных к должнику, и анализируются последовательные решения Судебной коллегии по экономическим спорам Верховного Суда Российской Федерации, направленные на поиск баланса прав должников и кредиторов. Предлагаются пути решения проблемы субординации требований аффилированных к должнику кредиторов либо путем законодательного запрета контролирующих должника лиц на включение в реестр требований кредиторов должника, либо понижение очередности таких кредиторов до распределения ликвидационной квоты.

Ключевые слова: несостоятельность, банкротство, кредитор, субординация, аффилированность, взаимозависимость, компенсационное финансирование.

Банкротство хозяйственного общества является пиком противоборства сторон кредиторов и должников. В суде, под контролем независимого арбитра и арбитражного управляющего, решаются вопросы восстановления платежеспособности (введение внешнего управления, заключение мирового соглашения) либо ликвидационные мероприятия (введение конкурсного производства) в отношении должника.

С момента появления института несостоятельности стороны кредиторов и должников в деле о несостоятельности хозяйственного общества, стремились получить позицию мажоритарного кредитора в реестре требований, для принятия необходимых им решений, в том числе об утверждении кандидатуры лояльного к ним арбитражного управляющего.

Важным этапом вопроса субординации стало 22.06.2012 когда Пленум Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации, указал на возможность кредиторов, управляющего обжаловать в общем установленном процессуальным законодательством порядке указанный судебный акт на котором основано заявленное в деле о банкротстве требование, а так же на необходимость проверки судом достоверности сведений при осуществлении наличных расчетов. Лица представившие в подтверждение передачи денежных средств приходные кассовые ордера от должника должны уже были подтвердить свою платежеспособность на момент передачи денег [1, с. 8].

Спустя время практика поставила перед судами вопрос об отказе во включении в реестр требований кредиторов участников должника. И уже

Судебная коллегия по экономическим спорам Верховного Суда Российской Федерации [2] пришла к выводу о том, что в случае последующей неплатежеспособности (либо недостаточности имущества) должника исходя из требований добросовестности, разумности и справедливости (пункт 2 статьи 6 Гражданского кодекса Российской Федерации) на участника должника подлежит распределению риска банкротства контролируемого им лица, вызванного косвенным влиянием на неэффективное управление последним, посредством запрета в деле о несостоятельности противопоставлять свои требования требованиям иных (независимых) кредиторов.

Как указала коллегия - суд вправе переквалифицировать заемные отношения в отношения по поводу увеличения уставного капитала по правилам пункта 2 статьи 170 Гражданского кодекса Российской Федерации либо при установлении противоправной цели – по правилам об обходе закона (пункт 1 статьи 10 Гражданского кодекса Российской Федерации, абзац 8 статьи 2 Закона о банкротстве), признав за прикрываемым требованием статус корпоративного, что является основанием для отказа во включении его в реестр.

При предоставлении заинтересованным лицом доказательств, указывающих на корпоративный характер заявленного участником требования, на последнего переходит бремя по опровержению соответствующего довода путем доказывания гражданско-правовой природы обязательства. В частности, судом на такое лицо может быть возложена обязанность раскрыть разумные экономические мотивы выбора конструкции займа, привлечения займа именно от аффилированного лица, предоставления финансирования на нерыночных условиях и т.д.

Должники и контролирующие должника лица продолжили попытки включения в реестр требований дружественных кредиторов, напрямую не связанных с должником (через корпоративное подчинение) и 29 января 2020 года Верховный суд Российской Федерации выпустил полноценный обзор на тему данного исследования [3, с. 8].

Ключевым новшеством данного обзора является бремя опровержения разумных сомнений относительно мнимости договора, на котором основано его требование, заявленное в деле о банкротстве (п. 1 Обзора[3]). Предложен повышенный стандарт доказывания, для устранения разумных сомнений в фиктивности требований.

Также Президиумом сформулированы следующие рекомендации для нижестоящих судов.

Тот факт, что заявитель по требованию о включении в реестр является аффилированным с должником лицом, в том числе его контролирующим не

является безусловным основанием для понижения его требования в очередности.

Если требование основано на договоре, исполнение по которому предоставлено должнику аффилированным с должником лицом, в том числе его контролирующим в ситуации имущественного кризиса, то оно подлежит удовлетворению после удовлетворения требований независимых кредиторов.

Очередность удовлетворения требования кредитора, аффилированного с лицом, контролирующим должника, может быть понижена, если этот кредитор предоставил компенсационное финансирование под влиянием контролирующего должника лица.

Не подлежит удовлетворению заявление о включении в реестр требования аффилированного с должником лица, которое основано на исполнении им обязательства должника внешнему кредитору, если аффилированное лицо получило возмещение исполненного на основании соглашения с должником.

Очередность удовлетворения требования, перешедшего к лицу, контролирующему должника, в связи с переменой кредитора в обязательстве, понижается, если основание перехода этого требования возникло в ситуации имущественного кризиса должника.

Действия, направленные на необоснованное повышение очередности удовлетворения требования, эту очередность не изменяют. Приобретение требования к должнику у аффилированного к нему лица подлежит удовлетворению в очередности, предшествующей распределению ликвидационной квоты.

Контролирующее должника лицо, привлеченное к субсидиарной ответственности за невозможность полного погашения требований кредиторов, не может получить удовлетворение своего требования к должнику наравне с требованиями других кредиторов.

Очередность удовлетворения требования контролирующего должника лица о возврате займа, предоставленного в начальный период осуществления должником предпринимательской деятельности, может быть понижена, если не установлено иных целей выбора такой модели финансирования, кроме как перераспределение риска на случай банкротства.

Если предоставление займа лицом, контролирующим должника, в условиях кризиса последнего было обусловлено наличием соглашения займодавца с не связанным с должником мажоритарным кредитором, очередность удовлетворения требования контролирующего лица не понижается при условии, что данным соглашением не были нарушены права и законные интересы миноритарных кредиторов, не участвовавших в этом соглашении.

Наличие у кредитора, предоставившего должнику финансирование, права контролировать деятельность последнего для обеспечения возврата этого финансирования не является основанием понижения очередности удовлетворения требования такого кредитора, не преследующего цель участия в распределении прибыли должника.

Выбор кандидатуры арбитражного управляющего либо саморегулируемой организации арбитражных управляющих определяется решением кредиторов, не являющихся лицами, контролирующими должника или аффилированными с должником.

Кредитор, требование которого признано подлежащим удовлетворению в очередности, предшествующей распределению ликвидационной квоты, обладает процессуальными правами лица, участвующего в деле о банкротстве.

Обзор судебной практики разрешения споров, связанных с установлением в процедурах банкротства требований, контролирующих должника и аффилированных с ним лиц. Утвержден Президиумом Верховного Суда Российской Федерации 29 января 2020 г.

В настоящее время рассмотрение требований кредиторов о включении в реестр требований при банкротстве хозяйственных обществ рассматриваются судом без проведения судебного заседания, но в случае наличия оснований и (или) возражений иных лиц, участвующий в деле о банкротстве, суд может назначить судебное заседание.

Практика идет по пути поиска баланса прав кредиторов и участников, контролирующих должника лиц.

Существенное значение для дальнейшего развития института субординации требований имеет формирование единообразных критериев оценки поведения аффилированных кредиторов. В настоящее время судебная практика исходит из необходимости исследования не только формальных признаков корпоративной связи между кредитором и должником, но и действительной экономической цели предоставления финансирования. Сам по себе факт аффилированности не свидетельствует о злоупотреблении правом, однако при наличии признаков имущественного кризиса должника именно заинтересованное лицо обязано доказать, что предоставленные денежные средства носили характер обычного гражданско-правового займа, а не являлись способом сохранения контроля над процедурой банкротства либо перераспределения предпринимательского риска в ущерб независимым кредиторам.

Следует отметить, что подобный подход соответствует современным тенденциям развития конкурсного права, основанным на приоритете экономического содержания правоотношений над их формальной юридической конструкцией. При рассмотрении подобных споров суды анализируют совокупность обстоятельств, включая момент возникновения

задолженности, финансовое положение должника, условия предоставления денежных средств, наличие либо отсутствие обеспечения исполнения обязательства, экономическую обоснованность процентной ставки, а также поведение сторон после возникновения признаков неплатежеспособности. Комплексная оценка указанных обстоятельств позволяет минимизировать риск искусственного создания кредиторской задолженности, направленной исключительно на получение преимуществ в процедуре банкротства [4].

Вместе с тем отсутствие законодательного закрепления критериев компенсационного финансирования приводит к сохранению значительной степени судебного усмотрения. Несмотря на сформированные Верховным Судом Российской Федерации правовые позиции, суды различных округов продолжают по-разному оценивать аналогичные фактические обстоятельства, что отрицательно сказывается на принципе правовой определенности и предсказуемости судебной защиты. Представляется, что дальнейшее совершенствование законодательства должно быть направлено на нормативное закрепление признаков компенсационного финансирования, определение презумпций, подлежащих применению при рассмотрении требований аффилированных кредиторов, а также установление единых критериев распределения бремени доказывания между участниками дела о несостоятельности. Такой подход позволит обеспечить баланс частных и публичных интересов, повысить стабильность судебной практики и снизить количество корпоративных конфликтов, возникающих в ходе процедур банкротства хозяйственных обществ [7].

Автор глубоко убежден в том, что коль участники и контролирующие должника лица участвовали в управлении должником, до нарушения обязательств перед независимыми кредиторами, то даже их личное финансирование должника не должно быть компенсировано за счет имущества должника, наравне с независимыми кредиторами, которые в деятельности не участвовали и в прибыли не участвовали.

С.Л. Будылин, отмечает, что главным последствием введения правил о понижении в очередности займов участников юридического лица является ускоренное банкротство финансово неустойчивых компаний [5].

И.В. Кокорин подчеркивает, что отсрочка подачи заявления о банкротстве приведет к общему нарастанию кредиторской задолженности. Субординация лишает участников стимула преследовать неэффективные или слишком рискованные попытки восстановить прибыльность [6].

И.В. Разумов обращает внимание на то, что нужно понимать, что полезно для экономики России. Если ей полезнее финансирование в кризис, то законодатель должен ограничить субординацию в каких-то случаях, освободить финансирующее лицо от соответствующих рисков. Если же мы считаем наиболее типичной ситуацию, когда финансирование в кризис не

приводит к восстановлению платежеспособности, собственник довольно часто приходит к выводу, что вкладывать дальше бессмысленно и надо забрать то, что было вложено раньше, противопоставив свое требование кредиторам, и эта ситуация наносит ущерб экономике в целом, то законодатель должен пойти по пути выбора модели рисков либо полной субординации.

С учетом безусловно личного мнения судьи СКЭС ВС РФ и судебных актов последних лет, практика идет по пути выбора модели рисков, а законодатель традиционно не спешит с введением новых норм по данному вопросу.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о соотношении принципа равенства кредиторов и необходимости предотвращения недобросовестного поведения лиц, контролирующих должника. Применение института субординации требований не должно рассматриваться как мера ответственности аффилированного кредитора исключительно по причине наличия корпоративной связи с должником. Основной целью данного правового механизма является восстановление экономического баланса между участниками конкурсных отношений и недопущение ситуации, при которой контролирующее лицо получает преимущество перед независимыми кредиторами за счет использования корпоративного влияния. Именно поэтому в современной юридической литературе подчеркивается необходимость индивидуальной оценки обстоятельств каждого дела, исключающей как автоматическое понижение очередности требований, так и формальный подход к исследованию экономической природы финансирования должника. Подобная правовая позиция способствует укреплению принципов добросовестности, справедливости и правовой определенности в процедурах несостоятельности [7].

Как итог, с момента принятия первого Пленума ВАС по проверке обоснованности заявлений кредиторов о включении в реестр требований, до настоящего времени, законодателем не установлен ни полный запрет участникам, контролирующим должника лицам на включение в реестр требований ни законодательно закреплены модели рисков при компенсационном финансировании должника в кризисе.

Список литературы:

1. Постановление Пленума ВАС РФ от 22.06.2012 N 35 (ред. от 17.12.2024) «О некоторых процессуальных вопросах, связанных с рассмотрением дел о банкротстве» [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_132825/?ysclid=mr6gsuyayf468610559 (дата обращения: 04.07.26).
2. Определение от 6 июля 2017 года № 308-ЭС17-1556 (1) Дело № А32-19056/2014 // Судебные и нормативные акты РФ.
3. Определение от 6 июля 2017 года № 308-ЭС17-1556 (2) по делу № А32-19056/2014 // Законы, Кодексы м Нормативно-Правовые Акты Российской Федерации.

4. Обзор судебной практики разрешения споров, связанных с установлением в процедурах банкротства требований, контролирующих должника и аффилированных с ним лиц. (утв. Президиумом Верховного Суда РФ 29. 01. 2020) [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_344078/?ysclid=mr6h5oxbde915366454 (дата обращения: 04.07.26).

5. Шайдуллин А.И. Субординация обязательственных требований, контролирующих должника и аффилированных с ним лиц в делах о банкротстве хозяйственных обществ: дисс. канд. юр. наук: 12.00.03 // ИЗИСП, 2022. – 251 с. EDN: KTRNQZ

6. Субординация займов акционеров. Так говорил Заратустра [Электронный ресурс] // Zakon.ru. – URL: https://zakon.ru/blog/2018/4/24/subordinaciya_zajmov_akcionerov_tak_govoril_zaratustra?ysclid=mr6hb1bn95696037683 (дата обращения: 04.07.26).

7. Кокорин И.В. Один за всех и все за одного: предотвращение банкротства и пределы свободы договора // Вестник экономического правосудия Российской Федерации. – 2020. – №2. – С. 32–44. EDN: AYVZJF

8. Субординация в банкротстве: правовые реалии и новые ориентиры для судов [Электронный ресурс] // Информационный портал Гарант.Ру. – URL: https://www.garant.ru/article/1332458/?ysclid=mr6gw3o95397182469 (дата обращения: 04.07.26).

УДК 324:004

Клюева О. А.
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ИЗБИРАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РОССИИ: ОПЫТ МЕГАПОЛИСА

Аннотация: статья посвящена внедрению цифровых технологий в избирательный процесс – один из наиболее значимых аспектов модернизации демократических институтов. Онлайн-голосование выступает как инновационный механизм реализации конституционного права граждан на участие в управлении делами государства, сочетающий **удобство, доступность и потенциал повышения явки избирателей**. При этом важно уточнить, что под электронным голосованием в полном смысле слова подразумевается голосование, проводимое в цифровой среде, а именно дистанционное электронное голосование (ДЭГ). Москва демонстрирует повышенный спрос на введение цифровизации в избирательный процесс, в силу объективных причин: развития информационно-коммуникативных технологий, запроса граждан на свободное перемещение в дни голосования без привязки к месту регистрации, а также повышение компьютерной грамотности населения.

Ключевые слова: цифровизация избирательного процесса, дистанционно-электронное голосование, блокчейн-технологии, криптографические алгоритмы, процедуры аутентификации и идентификации, верификация.

Правовые основы цифровизации

Эволюция законодательства электронного голосования в Российской Федерации

Формирование законодательной базы для электронного голосования в России началось в 1990-е годы с создания цифровой платформы ГАС «Выборы» [12; 16]. В 2002 г. был зарегистрирован домен cikrf.ru, а с 2003 г. запустили официальный сайт ЦИК Российской Федерации. Эти шаги заложили базис для развития электронных процедур избирательного процесса [12]. Фундамент правового регулирования избирательного процесса, в том числе и в электронном формате заложен в Конституции РФ. Это связано с тем, что Конституция определяет базовые принципы организации выборов и защиты прав граждан, которые служат основой для регулирования конкретных избирательных процедур, включая ДЭГ.

По мере развития высокоскоростного и общедоступного интернета в России предложения по введению более совершенных дистанционных технологий для голосования стали звучать чаще [1; 2; 6].

2016–2020 гг. произошло тестирование блокчейн решений и дистанционное голосование было выведено на региональные и национальные

выборы [10; 12]. В качестве пилотного проекта ДЭГ впервые было использовано на выборах в Московскую городскую Думу седьмого созыва. Рамочным законом, утвердившим ДЭГ, являлся Федеральный закон от 29 мая 2019 года № 103-ФЗ «О проведении эксперимента по организации и осуществлению дистанционного электронного голосования на выборах депутатов Московской городской Думы седьмого созыва». Правовую основу цифровых избирательных процедур закрепил и Федеральный закон № 67-ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав», предусматривающий использование технических средств подсчёта голосов избирателей. Этот период характеризовался сбором и изучением фактов функционирования электронного голосования для дальнейшего анализа его применения. Нормативные акты этого периода установили требования к программному обеспечению, порядку идентификации избирателей и защите данных. Современный этап законодательного регулирования характеризуется детализацией процедур электронного голосования [2]. Поправки 2022 года уточнили порядок формирования избирательных участков для ДЭГ и механизмы наблюдения. Главные вызовы на данном этапе заключаются в обеспечении: тайны голосования, защиты персональных данных, прозрачности электронных процедур, доверия общества к результатам выборов [7; 11].

Нормативное регулирование дистанционного электронного голосования: федеральный уровень

Регулирование ДЭГ осуществляется на основе федерального законодательства, прежде всего – Федерального закона от 12 июня 2002 года № 67-ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации», а именно статей 3, 4, 5, 6, 7 и 64.1 [11]. Они обеспечивают реализацию избирательных прав граждан на всеобщих, прямых и равных основаниях, гарантируют свободу и добровольность волеизъявления, а также сохранение тайны голосования. Помимо этого, законодательство предусматривает доступность сервиса ДЭГ для избирателей, надёжную защиту их персональных данных и прозрачность всех технологических процессов, связанных с проведением голосования. В 67-ФЗ дается прямая отсылка о том, что решение о проведении электронного голосования принимается соответствующей избирательной комиссией или комиссией референдума. Указанное решение должно включать в себя: определение сроков голосования, выбор используемых государственных информационных систем и условия, при которых избиратели могут принять участие в ДЭГ, правила аутентификации избирателей, гарантирующие легитимность и безопасность процесса, детальные процедуры голосования, наблюдения за ходом голосования, а также установления итогов.

Законодательное закрепление полномочий ЦИК России при организации ДЭГ осуществляется через систему федеральных законов и подзаконных актов [10; 11]. Федеральный закон от 12.06.2002 N 67-ФЗ "Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации" определяет основные технические требования к системе ДЭГ, полномочия ЦИК по организации онлайн-голосования и регулирует взаимодействие между ЦИК и субъектовыми избирательными комиссиями. Федеральным законом от 23.05.2020 г. № 154-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» внесены дополнения в части определения понятия «дистанционное электронное голосование» - данное определение подразумевает участие в выборах, «волеизъявление без использования материального, бумажного бюллетеня, но при этом с применением специализированного электронного обеспечения». Ключевыми новеллами законодательства являются обеспечение добровольности участия граждан в ДЭГ, предоставление возможности избирателям отозвать своё заявление о голосовании онлайн, а также дублирование цифровых записей на бумажных носителях для целей последующего аудита. Эти меры направлены на повышение прозрачности и легитимности избирательного процесса.

К числу федеральных законов, которые могут иметь отношение к управлению ДЭГ, также относятся:

- Федеральный закон от 27 июля 2006 года № 149-ФЗ "Об информации, информационных технологиях и о защите информации"– используется в контексте требований к информационной безопасности.

- Федеральный закон от 27 июля 2006 года № 152-ФЗ "О персональных данных"– защищает персональные данные избирателей, в части их обработки.

- Федеральный закон от 26 июля 2017 года №187-ФЗ «О безопасности критической информационной инфраструктуры Российской Федерации» – используют для обеспечения защиты информации при проведении ДЭГ.

Законодательство также предусматривает создание системы общественного наблюдения за процедурой дистанционного голосования. Эти меры направлены на обеспечение прозрачности избирательного процесса при использовании цифровых технологий [9].

Региональные аспекты правового обеспечения цифровых технологий избирательного процесса

Федеральное законодательство устанавливает основы цифровизации избирательного процесса, оставляя комиссиям субъектов место для маневров, адаптированных к местным условиям (Статья 3 Федерального закона «Об основных гарантиях избирательных прав»). В Москве, законодатели фокусируются на оптимизации избирательных процедур [5]. Закон города Москвы от 19 мая 2021 года № 11 «О внесении изменений в отдельные законы

города Москвы и проведении эксперимента по организации и осуществлению дистанционного электронного голосования на выборах в органы государственной власти города Москвы, органы местного самоуправления в городе Москве в 2021 году» внёс изменения в ряд законов субъекта и установил легитимную основу для проведения эксперимента по ДЭГ в 2021 году, распространил свое влияние на организацию и проведение ДЭГ на выборах в органы государственной власти и местного самоуправления. Постановление Правительства Москвы от 13 сентября 2021 года № 1418-ПП «О государственной информационной системе «Система дистанционного электронного голосования», утвердило Положение о государственной информационной системе (ГИС ДЭГ), которая ввела в действие механизм автоматизации процессов организации и проведения ДЭГ на выборах, референдумах и по иным юридически значимым вопросам. Согласно постановлению, Департамент информационных технологий города Москвы является собственником и оператором ГИС ДЭГ, а Аппарат Мэра и Правительства Москвы координирует использование системы.

Являясь пионером в области внедрения ДЭГ Москва разработала детализированные регламенты проведения электронного голосования. Решением Московской городской избирательной комиссии от 27 июля 2023 года № 50/4 «О порядке дистанционного электронного голосования на выборах, назначенных на 10 сентября 2023 года в городе Москве» разработан и утверждён порядок ДЭГ для конкретных выборов, определены условия участия, порядок составления списков участников, работы с электронным бюллетенем, контроля подсчёта голосов и другие аспекты. Решение разработано с учётом статьи 64.1 Федерального закона № 67-ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав», статьи 68.1 Избирательного кодекса города Москвы и требований ЦИК РФ. Так же решение МГИК от 04.07.2024 № 98/3 «О Порядке дистанционного электронного голосования и особенностях голосования в городе Москве при проведении электронного голосования на выборах в единый день голосования 8 сентября 2024 года», детально описывает все этапы процесса - от регистрации и верификации участников до непосредственно голосования. Само собой говоря о ДЭГ в Москве нам не обойти Избирательный кодекс города Москвы (Закон г. Москвы № 38), в который вносились изменения в связи с внедрением ДЭГ и внесением изменений в федеральное законодательство. Кроме того, был разработан специальный регламент взаимодействия с порталом mos.ru, обеспечивающий интеграцию процесса ДЭГ с городской цифровой платформой [16]. Были разработаны и внедрены инструкции по обучению наблюдателей, что повысило прозрачность и предсказуемость ДЭГ [9].

Опыт Москвы: анализ применения цифровых технологий в электоральном процессе в Москве

Система ДЭГ представляет собой голосование без использования бюллетеня, изготовленного на бумажном носителе, с использованием определенного программного обеспечения, размещенного на специальном портале (Госуслуги или mos.ru), доступ к которому через информационно-телекоммуникационные сети предоставляется на техническом устройстве избирателя, участника референдума. В России применяются как электронное голосование в помещении для голосования (на избирательных участках), так и ДЭГ [10; 11]. В структуре ДЭГ лежит компьютерная инфраструктура, программное обеспечение («Портал ДЭГ», «Сервис анонимного волеизъявления», «Список участников ДЭГ», «Организация и проведение ДЭГ», «Центр мониторинга ПТК ДЭГ», «Генерация и разделение ключей шифрования», «Распределённое хранение данных и учёт голосов», «Центр наблюдения за голосованием»), а так же элементы безопасности: блокчейн-технология, криптографические алгоритмы и процедуры аутентификации и идентификации, необходимые для проведения ДЭГ [7]. Избиратель перед голосование проходит идентификацию и аутентификацию через веб-версию портала госуслуг или мобильное приложение. На этом этапе подключаются механизмы «Единой системы идентификации и аутентификации» (ЕСИА), гарантирующие, подтверждение личности избирателя. После подтверждения личности система генерирует временный уникальный токен, который не связывает персональные данные избирателя с голосованием, что сохраняет принцип тайны волеизъявления. В 2019 году в качестве эксперимента на выборах в Московскую городскую Думу московская платформа функционировала автономно и имела ограниченную интеграцию с федеральными базами данных [5]. За основу была взята платформа Ethereum, разработанная для проекта «Активный гражданин». На тот момент система функционировала с определёнными ограничениями: например, для участия в ДЭГ избирателю не требовалось подавать отдельное заявление достаточно было иметь подтверждённую учётную запись на mos.ru и сопоставимые личные данные с регистром избирателей в системе ГАС «Выборы». В 2021 году ЦИК РФ одобрил использование московской платформы для онлайн-голосования на выборах разных уровней (федеральных, региональных и муниципальных). Ключевым изменением стал переход к электронному списку избирателей в 2022 году, что позволило унифицировать процедуру учёта. Создание единого регистра сопровождалось интеграцией с порталом государственных услуг. Синхронизация платформ Гос.улуги и ГАС «Выборы» обеспечило автоматическую идентификацию персональных данных избирателя при подачи последним заявления об изменениях. Технологическая модернизация сократила временные затраты на обработку заявок, заявления обрабатываются в день подачи. Значимым элементом выступает блокчейн-платформа, разделённая на цепочки функциональных блоков. Один блок

отвечает за формирование и шифрование электронных бюллетеней, другой за обработку транзакций (голосов избирателей), третий за хранение и обработку данных. Такая структура защищает от несанкционированного изменения итогов голосования и создаёт прозрачную историю действий. Во главе угла блокчейн-системы лежат смарт-контракты. Они представляют собой самоисполняющиеся задачи, которые автоматически регулируют правила голосования, обеспечивают прозрачность, безопасность и автоматизацию процессов. Верификация избирателя для голосования так же выступает элементом прозрачности. В 2024 году на выборах депутатов Московской городской думы через портал mos.ru запустили специальный сервер observer.mos.ru, который открывал доступ к блокчейн-цепи голосования для наблюдателей. Наблюдателям предоставлялась возможность скачивать полную информацию о ходе голосования через специальный компьютер, подключенный к блокчейн-сети и хранящий данные онлайн-голосования (нода наблюдателя). Из московских новшеств выделяют так же механизм резервного копирования и восстановления в случае технического сбоя. Данные в течение процесса голосования копируются и направляются в несколько центров обработки, расположенных в разных местах, для обеспечения их безопасности и сохранности. Даже если один из центров выйдет из строя в случае аварии, механизм резервного копирования позволит быстро восстановить работу системы и минимизировать риск нарушения процесса голосования.

Упрощение процедуры учёта позволило привлечь граждан, часто меняющих место жительства [1; 2; 10]. Анализ географического распределения показывает эффективную роль электронного голосования избирателей. В центральных округах с высоким интернет-проникновением показатели явки выросли на 12-15%, тогда как в периферийных районах влияние нововведений оказалось менее выраженным. Социально-демографические факторы продолжают играть значимую роль в адаптации к технологиям [8; 13; 14].

Практика дистанционного электронного голосования в Москве: статистика и кейсы

Изначально одной из главных задач было сформировать доверие общества к новой технологии [9; 14]. Для этого Москвой были предприняты ряд значимых шагов: открыли доступ к технической документации, провели публичные тестирования системы, пригласили независимых IT-экспертов для аудита программного кода. Параллельно ДИТ Москвы вел работу над пользовательским интерфейсом и адаптировал портал mos.ru для максимально простого и интуитивно понятного взаимодействия с избирателями. В 2020 году эксперимент по применению ДЭГ охватил весь город: система была задействована на Общероссийском голосовании по внесению изменений в

Конституцию РФ. В онлайн-голосование приняли участие свыше 900 тысяч человек. 2021 год стал переломным в истории московского ДЭГ. На выборах в Государственную Думу система впервые работала во всех избирательных округах столицы. ЦИК РФ опубликовал статистику электронного голосования по Москве на выборах в Государственную думу. Всего на ДЭГ записались 2 014 765 москвичей. Проголосовать дистанционно успели 1 943 590 человек, это 96,47% от общего количество записавшихся на ДЭГ жителей столицы. Всего в Москве дистанционным и обычным способом проголосовали 3 905 133 избирателя. Ключевым новшеством стала интеграция с Единой системой идентификации и аутентификации (ЕСИА), что существенно повысило защищенность процесса. Одновременно ужесточились требования к кибербезопасности: были добавлены многоуровневая верификация пользователей и криптографическое подтверждение транзакций. В 2022–2023 годах система продолжила адаптироваться к растущим требованиям избирателей и наблюдателей [4]. Притворили в жизнь проект по использованию электронных списков избирателей (ЭСИ), что позволило объединить ДЭГ и голосование на обычных участках в единую систему. Показательным кейсом успешного применения ДЭГ стали муниципальные выборы 2022 года. После закрытия избирательных участков в 20 часов система успешно обработала 480 тысяч голосов. Пиковые нагрузки достигали 12 тысяч запросов в минуту без критических сбоев. Статистика фиксировала снижение количества технических сбоев на 40% по сравнению с 2021 годом. Анализ результатов применения ДЭГ в Москве за период с 2021 по 2024 год показывает тенденцию в повышении явки и распределении голосов. Было обнаружено, что возраст, район проживания избирателя, и тип выборов оказывают существенное влияние на участие в ДЭГ. Изучение возрастной структуры пользователей ДЭГ выявил преобладание категории 25-45 лет (составляет 68% участников). Молодёжь от 18 до 24 лет демонстрировала более низкую активность (19%), что связано с недостаточной осведомленностью о процедуре онлайн-голосования. Среди граждан старше 60 лет лишь 13% использовали электронное голосование, предпочитая традиционные формы. К 2024 году ДЭГ в Москве окончательно оформилось как устойчивая и востребованная практика. Разработчики повысили удобства использования сервиса: запустили специализированное мобильное приложение, сократили время авторизации, добавили функцию предварительного тестирования системы для потенциальных участников. На выборах Президента Российской Федерации в 2024 году система ДЭГ в Москве продемонстрировала способность справляться с высокими нагрузками, так как в первые часы голосования наблюдались цифровые очереди. Технология позволила обработать рекордные 1,2 миллиона электронных голосов за 5 часов, всего проголосовали более 3,5 млн.

москвичей. ЦИК РФ отметила снижение затрат на логистику избирательных комиссий на 18% благодаря цифровизации. Успешная реализация пилотного проекта Москвой подтвердила возможное распространение московского опыта на другие регионы страны.

Технические и организационные вызовы мегаполиса при использовании цифровых технологий в выборах

Система онлайн-голосования в Москве сталкивается с комплексом вызовов и рисков, обусловленных масштабностью территории, технологическими особенностями, необходимостью обеспечения безопасности и поддержания стабильной работы при высоких нагрузках [7; 10; 11]. Со слов технических специалистов на первые часы голосования приходится самый пик активности избирателей, такая нагрузка системы является вызовом и говорит о росте её популярности у населения. В марте 2024 года на выборах Президента Российской Федерации система испытала беспрецедентные нагрузки. Благодаря разработанным алгоритмам электронной очереди сохранилась стабильность системы. В моменты пиковой нагрузки пользователи временно переводились в очередь и ожидали несколько минут перед получением бюллетеня.

Безопасность и анонимность голосования обеспечиваются современными техническими системами: анонимайзером, блокчейном и ключами шифрования. Анонимайзер позволяет обезличить голосующего. Как только избиратель заходит в электронный бюллетень, он попадает в анонимную зону и отследить его волеизъявление становится невозможно. Электронный бюллетень обезличен и отправляется в хранилище по случайному маршруту. Проследить за его движением, понять кому он принадлежит, не сможет даже администратор системы, так как бюллетень перемешивается в блокчейне с другими в случайном порядке. Рядом могут оказаться записи о входе в личный кабинет, получении СМС и отданном голосе от разных пользователей, что делает невозможным сопоставить время голосования и конкретную запись в блокчейне. Перемешанные транзакции записываются в систему и хранятся в ней в виде цепочки. Ключи шифрования преобразуют отправленные голоса в наборы символов, гарантируя, что никто не сможет заранее узнать результаты выборов или определить, за кого проголосовал тот или иной избиратель. Особое внимание организаторами уделяется доступности системы для маломобильных граждан и граждан с ограниченными возможностями. ДЭГ адаптировали к специальным программам-скринридерам, зачитывающим текст с экрана и элементы навигации. Скринридер озвучивает порядок проведения голосования и список кандидатов из электронного бюллетеня, а также обозначает, как сделать выбор, какие кнопки и ссылки отображены на экране. Страница онлайн-голосования стала доступнее для незрячих, слабовидящих и людей с

нарушением моторики. Московский опыт демонстрирует внедрение версий сайтов с поддержкой экранных дикторов, адаптацией шрифтов Брайля и упрощённой навигацией [17]. Данные решения разработаны в соответствии с федеральным законодательством согласно требованиям о создании безбарьерной цифровой среды. Применяемый в системе ГОСТ Р 52872-2019 предусматривает для людей с инвалидностью и других лиц с ограничениями жизнедеятельности доступность интерфейсов и информационных ресурсов системы на различных гаджетах. Несмотря на все инновации ДЭГ в области безопасности технологии электронного голосования сопряжены с существенными рисками [3; 7]. Среди ключевых угроз – кибербезопасность: нельзя полностью исключить возможность кражи голосов со стороны хакеров.

В 2024 году в Москве электронное голосование работало стабильно, было отражено 200 DDoS-атак более чем с 2,7 тысячи IP-адресов. Анализ инцидентов выявил уязвимости в процедурах резервного копирования и восстановления данных [15]. Ещё один риск связан с невозможностью изменить уже поданный голос, что делает систему уязвимой к недобровольным голосованиям. В системе ДЭГ Москвы нет возможности переголосовать. Эта функция была исключена после выборов в Госдуму в 2021 году. Московская система электронного голосования за пять лет работы ни разу не была взломана, были внедрены многофакторная аутентификация и системы мониторинга угроз в реальном времени. Регулярные аудиты безопасности стали обязательным элементом подготовки к выборам.

Несмотря на предпринятые меры злоумышленники пытаются пользоваться доверием москвичей к городским сервисам и под видом официальных интернет-ресурсов выманивают у горожан личную информацию. Возникновение риска недостоверной регистрации обусловлено слепым доверием граждан: например, практика регистрации по осведомлённости (требующая лишь знания личных данных без личного визита) открывает возможности для фальшивых регистраций. Для минимизации этого риска предлагается внедрить верификацию через личный визит [6]. Статистика последних лет подтверждает эффективность московской модели электронного-голосования: растёт не только число участников, но и уровень доверия к системе, что делает ДЭГ неотъемлемой частью современной избирательной практики столицы и подталкивает к дальнейшему совершенствованию системы. Включение ЦИК РФ в программу «Цифровая экономика РФ» (2018 год) стало отправной точкой для масштабного внедрения инновационных технологи, а концепция развития ГАС «Выборы 2.0» до 2030 года, включающая внедрение электронной подписи в протоколы об итогах голосования для повышения прозрачности и защищенности результатов, обеспечит доверие общества к избирательным процедурам.

Заключение

Исследование цифровизации избирательного процесса в Москве с 2019 по 2024 год подтвердило положительный результат использования ДЭГ и успешное интегрирование в городскую систему. К 2024 году ДЭГ стало привычным и востребованным способом для москвичей.

Факторами успешной работы ДЭГ является:

- уменьшение сроков ожидания предварительных итогов выборов; оперативность размещения информации о результатах голосования в сети «Интернет»; сокращение экономических затрат, направленных на формирование списков избирателей;
- исключение ошибок при подсчете голосов избирателей, допущенных по причинам, связанным с человеческим фактором;
- повышение вовлеченности граждан в выборы, особенно, представителей более молодых поколений;
- применение блокчейн-технологий с использованием анонимизации, что обеспечивает условие тайного голосования.

Перспективы развития включают:

- дальнейшее расширение распространение ДЭГ на регионы;
- внедрение биометрии для идентификации избирателей и подключение искусственного интеллекта для подсчета голосов и определения итогов голосования при условии законодательного закрепления соответствующих норм;
- совершенствование механизмов общественного контроля и верификации результатов голосования;
- повышение цифровой грамотности населения через расширение обучающих программ и техническую поддержку ботов, в дни голосования.

Список литературы:

1. Акчурин А.Р. Цифровизация избирательного процесса – ключевой вектор развития института выборов в России // Гражданин. Выборы. Власть. – 2022. – №3(25). – С. 120–128. EDN: UVLLHN
2. Алексеев Р.А. Цифровизация избирательного процесса в России: инновационные избирательные технологии versus традиционных электоральных практик // Журнал политических исследований. – 2025. – Т. 9, №2. – С. 3–13. DOI: 10.12737/2587-6295-2025-9-2-3-13 EDN: AAKMOE
3. Специалист по кибербезопасности рассказал, как хакеры голосуют на выборах вместо нас [Электронный ресурс] // Russian Business. – URL: https://rb.ru/columns/hakerskaya-ataka/?utm_source=copy_out (дата обращения 16.06.2026).
4. Виноградова И.М. Технология электронного голосования в России: опыт реализации и дальнейшие перспективы // PolitBook. – 2024. – №. 2. – С. 51-76.
5. Гаджиева А.О. Активное избирательное право в условиях применения цифровых технологий (на примере города Москвы): диссертация. – 2023 г. – 291 с.
6. Гайворонская Я.В., Петрова Д.А. Общественно-политические отношения под влиянием цифровизации: проблемы, тенденции и перспективы // Российский журнал

правовых исследований. – 2021. – Т.8, №3. – С. 21–26. DOI: 10.17816/RJLS71068 EDN: RTMQYQ

7. Кузнецов М.Д. Цифровизация избирательных процессов: Обеспечение безопасности электронного голосования // Конференция «Ломоносов-2025». – Москва, 2025. – С. 1–2.

8. Maklasova E.V. Psychological factors of (un)conventional online political activity acceptability among russian youth // Population and economics. – 2025. – Vol. 9, No. 4. – С. 85–101. DOI: 10.3897/popecon.9.e151482 EDN: WKSOBE

9. Михеева Л.Ю., Рыбальченко С.И., Булгакова А.В. и др. Доклад о состоянии гражданского общества в Российской Федерации за 2021 год. – М.: Общественная палата Российской Федерации, 2021. – 61 с.

10. Подзоров Р.А. Анализ практики применения дистанционного электронного голосования в избирательном процессе российской федерации // Регион: системы, экономика, управление. – 2023. – №2(61). – С. 154–160. DOI: 10.22394/1997-4469-2023-61-2-154-160 EDN: VLJANG

11. Постановление ЦИК РФ от 8 июня 2022 года №86/716-8 (ред. от 23.07.2025) «О Порядке дистанционного электронного голосования с использованием федеральных государственных информационных систем» [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_419371/ (дата обращения 16.06.2026).

12. Ржановский В.А. Дистанционное электронное голосование: исторический опыт России // Закон. – 2023. – № 2. – С. 181-196. DOI: 10.37239/0869-4400-2023-20-2-181-196 EDN: LRSUZF

13. Соколов А.В., Фролов А.А., Бабаджанян П.А. Уклонение студенческой молодежи от общественно-политической активности: причины, формы и способы вовлечения // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: политология. – 2024. – Т. 26, №2. – С. 389–405. DOI: 10.22363/2313-1438-2024-26-2-389-405 EDN: LXCQYF

14. Татарко А.Н., Бушина Е.В., Миронова А.А. Взаимосвязь институционального доверия и политической активности онлайн // Вопросы теоретической экономики. – 2024. – №3(24). – С. 186–199. DOI: 10.52342/2587-7666VTE_2024_3_186_199 EDN: CNXILW

15. Тулинов Д.О. Электоральная база как индикатор избирательного процесса на уровне парламентских выборов (на примере 1-8 созывов Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации) // Теории и проблемы политических исследований. – 2023. – Т.12, №1А. – С. 88–100. DOI: 10.34670/AR.2023.55.22.011 EDN: UCAFYA

16. Цевелев В.М., Капустина Н. В. Развитие системы «Электронное правительство» на региональном уровне // Вестник евразийской науки. – 2025. – Т. 17, № s5. – С. 91.

17. Цян Ч. Влияние цифровых технологий на политические процессы и дипломатическое взаимодействие в условиях демократических режимов // Гражданин. Выборы. Власть. – 2025. – № 3 (37). – С. 81-92. EDN: WEIZRK

УДК 336.14:343.37

Гаджиев М. К.
Научный руководитель: Магомедов А. М.
Дагестанский государственный университет народного хозяйства, Махачкала, Россия

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КОНТРОЛЬНО-СЧЕТНЫХ И ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ И УСЛОЖНЕНИЯ БЮДЖЕТНЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЙ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью государственного финансового контроля в обеспечении экономической безопасности страны и необходимостью повышения результативности межведомственного взаимодействия при выявлении и расследовании бюджетных правонарушений. В статье исследуется эволюция форм взаимодействия контрольно-счетных и правоохранительных органов на региональном уровне. Выявлены ключевые тенденции: институционализация совместного планирования, развитие процессуальной поддержки, внедрение арбитражных механизмов взыскания ущерба. На конкретных примерах проанализированы усложняющиеся схемы хищений бюджетных средств. Систематизированы проблемы межведомственного взаимодействия: квалификация деяний, латентность коррупционных схем, дублирование функций, недостаточная унификация методик. Предложены пути повышения эффективности взаимодействия, включая разработку единых стандартов фиксации нарушений, цифровизацию межведомственного обмена, внедрение риск-ориентированного подхода и совершенствование критериев оценки деятельности КСО с акцентом на реальное возмещение ущерба.

Ключевые слова: государственный финансовый контроль, правоохранительные органы, межведомственное взаимодействие, бюджетные нарушения, эффективность контроля, цифровизация контроля.

Введение

В условиях беспрецедентного санкционного давления, необходимости импортозамещения и реализации масштабных национальных проектов, требующих значительных бюджетных вливаний, вопросы эффективности использования государственных средств приобретают стратегическое значение. Государственный финансовый контроль выступает ключевым инструментом обеспечения финансовой дисциплины и экономической безопасности государства. Как справедливо отмечает А.И. Лукашов, «государственный финансовый контроль в современной России трансформируется из инструмента последующего выявления нарушений в механизм предупреждения бюджетных рисков и обеспечения результативности государственных расходов» [7, с. 21]. Однако выявление нарушений, каким бы масштабным оно ни было, не может считаться конечной целью контрольной деятельности. Подлинная

эффективность контроля измеряется реальным восстановлением бюджетных средств, привлечением виновных к ответственности и предотвращением подобных нарушений в будущем. Достижение этих целей невозможно без эффективного взаимодействия контрольно-счетных органов (КСО) с правоохранительной системой.

Актуальность исследования обусловлена также тем, что, как подчеркивает специалист, «одной из ключевых проблем существующей системы государственного контроля является наличие множества органов с пересекающимися полномочиями, что создает избыточную административную нагрузку и снижает эффективность контрольных мероприятий» [5, с. 22]. В этой связи анализ регионального опыта выстраивания эффективной модели взаимодействия представляет значительный научный и практический интерес.

Цель данной статьи – на примере Счетной палаты Республики Дагестан (СП РД) выявить основные тенденции развития межведомственного взаимодействия за период 2020-2024 гг., проанализировать на конкретных материалах проверок 2024 года усложняющиеся схемы бюджетных правонарушений, систематизировать существующие проблемы и предложить научно обоснованные пути повышения эффективности взаимодействия КСО и правоохранительных органов.

Теоретико-правовые основы взаимодействия контрольно-счетных и правоохранительных органов

Правовую основу взаимодействия контрольно-счетных и правоохранительных органов составляет многоуровневая система нормативных актов. На федеральном уровне базовыми являются Федеральный закон № 6-ФЗ «Об общих принципах организации и деятельности контрольно-счетных органов субъектов Российской Федерации, федеральных территорий и муниципальных образований» [1] и Федеральный закон № 41-ФЗ «О Счетной палате Российской Федерации» [2]. Статья 23 Закона № 6-ФЗ прямо предусматривает право КСО взаимодействовать с правоохранительными органами, заключать с ними соглашения о сотрудничестве и обмениваться результатами контрольной деятельности.

Важнейшим этапом развития институциональных основ взаимодействия стало заключение в 2014 году Соглашения о сотрудничестве между Счетной палатой РФ и Следственным комитетом РФ. Как отмечается в официальных материалах, этот документ предусматривал «более глубокую форму сотрудничества, чем с другими правоохранительными органами», включая создание постоянно действующей межведомственной рабочей группы, совместную методическую работу и подготовку законодательных инициатив [9]. Фактически было положено начало переходу от эпизодического обмена информацией к системному партнерству.

В научной литературе подчеркивается, что эффективность такого взаимодействия зависит от решения ряда методологических проблем. Д.Н. Соловьев отмечает: «Основная сложность взаимодействия КСО и правоохранительных органов заключается в различии целей и методов работы: для аудитора важен сам факт и объем нарушения, для следователя – доказательство субъективной стороны преступления, то есть наличия умысла» [10]. П.П. Кабытов в своем диссертационном исследовании акцентирует внимание на том, что «материалы контрольных мероприятий зачастую требуют дополнительной процессуальной обработки для использования в качестве доказательств по уголовным делам, что снижает оперативность реагирования и создает риски утраты доказательственной базы» [6, с. 156].

В Республике Дагестан взаимодействие регулируется статьей 23 Закона РД «О Счетной палате Республики Дагестан», которая предусматривает право СП РД обмениваться результатами контрольной деятельности, нормативными и методическими материалами, а также заключать соглашения о сотрудничестве. Анализ отчетов СП РД за 2020 и 2024 годы позволяет проследить, как эти нормативные положения реализуются на практике и как эволюционируют формы взаимодействия.

Эволюция форм и результатов взаимодействия: от количественных показателей к качественным изменениям

Сравнительный анализ отчетов СП РД за 2020 и 2024 годы выявляет не просто количественную динамику, но качественную трансформацию всей системы межведомственного взаимодействия.

В 2020 году взаимодействие осуществлялось преимущественно в двух классических формах: выделение специалистов СП РД для участия в мероприятиях, проводимых правоохранительными органами, и направление материалов контрольных мероприятий, в которых усматривались признаки преступлений, для дачи уголовно-правовой оценки. Это была преимущественно реактивная модель: правоохранители обращались за помощью, СП РД ее оказывала либо направляла результаты своих проверок.

К 2024 году спектр форм взаимодействия существенно расширился и углубился. Можно выделить следующие новые направления сотрудничества:

Во-первых, внедрение совместного планирования. СП РД начала практиковать запрос предложений от правоохранительных органов для включения в План работы на соответствующий год. Это означает переход к проактивной модели, когда усилия контролеров концентрируются на проблемных зонах, уже известных правоохранителям, еще до начала проверки. Такой подход позволяет более эффективно распределять ограниченные ресурсы контрольного органа и нацеливать их на объекты с максимальными бюджетными рисками.

Во-вторых, развитие процессуальной поддержки. Появилась новая форма – дача заключений и проведение документарных ревизий по представленным материалам в рамках уже возбужденных уголовных дел. Это свидетельствует о высоком уровне доверия к экспертизе СП РД и признании ее важной роли в доказывании по уголовным делам экономической направленности.

В-третьих, внедрение арбитражных механизмов взыскания. Принципиально важной новацией, зафиксированной в отчете 2024 года, стало использование прокуратурой материалов СП РД для подачи исков в Арбитражный суд РД о взыскании неосновательного обогащения с подрядных организаций. Это демонстрирует смещение акцента с уголовного преследования должностных лиц (что важно, но не всегда приводит к возмещению ущерба) на имущественную ответственность и реальный возврат средств в бюджет. За 2024 год прокуратурой РД было заявлено 4 таких иска на сумму 28,5 млн рублей.

Количественные показатели также претерпели изменения, демонстрируя повышение качественных характеристик материалов СП РД (табл. 1).

Таблица 1 – Сравнительные показатели взаимодействия СП РД с правоохранительными органами*

Показатели	2020 г.	2024 г.	Динамика
Проверки по обращениям	48	45	-6%
Направлено материалов	69	84	+22%
Возбуждено уголовных дел	15	16	+7%
Вынесено приговоров	5	14	+180%
Представлений прокуратуры	2	20	+900%

*Составлено авторами по [11]

Стабильное количество проверок при росте числа направленных материалов и, главное, взрывной рост числа судебных приговоров и представлений прокуратуры – ключевой индикатор повышения доказательной базы материалов СП РД. Если в 2020 году только треть возбужденных дел доходила до суда, то в 2024 году – уже почти 90%. Это прямо подтверждает тезис Д.Н. Соловьева о том, что «эффективность ревизии по требованию правоохранителей напрямую зависит от понимания ревизором задач уголовного судопроизводства и умения фиксировать нарушения с учетом требований уголовно-процессуального законодательства» [10].

Интересна также динамика распределения обращений по ведомственной принадлежности. В 2020 году основным инициатором проверок выступало МВД по РД (20 обращений), за ним следовали прокуратура РД (14) и УФСБ (11). В 2024 году структура изменилась: прокуратура РД вышла на первое место (23

обращения), значительно опередив МВД (11) и УФСБ (10). Это может свидетельствовать о более активном использовании прокуратурой потенциала СП РД в рамках реализации надзорных функций.

Анализ фактологического материала проверок 2024 года: усложнение схем хищений и новые вызовы

Отчет СП РД за 2024 год содержит уникальный фактологический материал, позволяющий проанализировать эволюцию способов совершения бюджетных правонарушений [11]. Если в 2020 году преобладали относительно простые схемы завышения объемов работ, то к 2024 году фиксируются значительно более сложные, многоходовые и замаскированные нарушения. Рассмотрим наиболее показательные примеры по сферам.

Традиционно наиболее емкой с точки зрения бюджетных рисков является сфера строительства и капитального ремонта. Проверка строительства школы на 560 мест в сел. Джавгат Кайтагского района выявила вопиющие факты: при общей сумме контракта 537,1 млн рублей и фактически перечисленных подрядчику 400,7 млн рублей, контрольные обмеры показали завышение объемов на 335,3 млн рублей. Иными словами, работы не были выполнены на 83,7% от оплаченного объема. Столь масштабное расхождение невозможно объяснить простыми ошибками – здесь налицо признаки организованной схемы с участием заказчика.

Еще более показателен пример со строительством школы в г. Дербенте на 804 места. Здесь цена контракта в ходе исполнения увеличивалась трижды – с 772,7 млн до 946,7 млн рублей (рост на 22,5%). При этом проверка выявила завышение стоимости на 7,5 млн рублей. Хотя сумма меньше, важен сам факт многократного увеличения цены, что, как отмечает А.А. Абакаров, является «маркером коррупционных рисков и требует особого контроля со стороны как КСО, так и правоохранителей» [3, с. 277].

Системная проблема вскрыта при проверке ремонта дорог в г. Каспийске по проекту «Мой Дагестан – Мои дороги». Здесь завышение объемов составило 52,5 млн рублей, но важнее другое: лабораторные испытания подтвердили, что качество работ неудовлетворительное, асфальтобетонное покрытие не соответствует ГОСТу по водонасыщению и коэффициенту уплотнения. Это означает, что работы не просто не выполнены в полном объеме, но и те, что выполнены, уже разрушаются, что приведет к необходимости новых бюджетных расходов на ремонт.

Проверки использования субсидий в АПК выявили сложные схемы с использованием фиктивных документов и подставных лиц. Наиболее показателен случай с ООО «Агропрайм», получившим субсидию 22,2 млн рублей на производство картофеля и овощей. Проверка показала:

- Несоответствие данных о производстве и реализации статистической отчетности;

- Фиктивные трудовые договоры с 15 физическими лицами. В ходе встречной проверки выяснилось, что одна из «работниц» является инвалидом II группы и физически не может работать в поле, другая – тяжело больна;
- Фиктивная аренда земли: арендодатели подтвердили, что участки общей площадью около 150 гектаров не обрабатывались и не засевались.

Это классический пример «субсидиарного мошенничества», когда бюджетные средства получают под несуществующие объемы производства. Как справедливо отмечается в исследовании Финансового университета, «риски в сфере АПК особенно высоки из-за сложности дистанционного подтверждения фактов хозяйственной деятельности и использования площадей» [4].

Другой случай – СПОК «Махи», получивший грант 57,6 млн рублей на строительство овощехранилища. Проверка показала, что вместо 10 камер построено 8, рабочие места не созданы, а для «создания видимости» собственных средств использовались заемные, которые после предоставления документов были возвращены банку. Это свидетельствует о формальном подходе к отбору получателей грантов и недостаточном контроле на стадии реализации проектов.

Проверка поставок оборудования в образовательные учреждения выявила системную проблему замещения товаров на более дешевые и низкокачественные аналоги. В МКОУ «Ашагасталказмалярская СОШ» установлено:

- Вместо моноблоков с требуемыми характеристиками поставлены с ухудшенными (отсутствие портов USB Type-C);
- Вместо акустического пианино YAMAHA JU109 PW (стоимостью около 400 тыс. руб.) поставлено дешевое цифровое пианино YAMAHA YPD-144R (около 100 тыс. руб.);
- Вместо токарных станков ТШЗ-01 поставлены станки с иными характеристиками;
- Вместо принтеров HP Laser 107a поставлены более дешевые PANTUM P2516.

Общая сумма ущерба по этой школе составила 6,4 млн рублей. Схема очевидна: подрядчик закупает более дешевое оборудование, а разницу присваивает. При этом акты приемки подписываются, что свидетельствует либо о сговоре с руководством учреждения, либо о крайне низком уровне входного контроля.

Проверки выявили две основные схемы хищений в сфере оплаты труда. Первая – двойная выплата заработной платы (одновременно на карту и через кассу), как в ГБУ «Тляратинская ЦРБ», где 23 сотрудникам дважды выплатили зарплату на 1,5 млн рублей. Вторая – неправомерное установление надбавок и доплат. В ГБУ «Ботлихская ЦРБ» незаконные выплаты (за совмещение, сверхурочные, интенсивность) составили 4,1 млн рублей. Особый цинизм случаю придает то, что надбавки устанавливались за работу, входящую в прямые обязанности сотрудников.

Наиболее дерзкая схема вскрыта в ГКУ «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями в МО «Гергебильский район». Здесь главному бухгалтеру просто перечисляли зарплату больше начисленной – на 9 млн рублей. Это прямое хищение, даже не замаскированное.

Системные проблемы взаимодействия контрольно-счетных и правоохранительных органов

Анализ как количественных показателей, так и конкретных материалов проверок позволяет систематизировать основные проблемы межведомственного взаимодействия.

Проблема квалификации деяний

Разграничение неэффективного использования средств, административного правонарушения и уголовного преступления остается сложнейшей методологической задачей. Материалы СП РД за 2024 год демонстрируют: даже при выявлении крупных сумм завышения не всегда возбуждаются уголовные дела (16 дел при 45 проверках). Правоохранители зачастую ограничиваются представлениями, поскольку не видят достаточных доказательств умысла. Как отмечает Д.Н. Соловьев, «ревизия выявляет ущерб, но не всегда позволяет бесспорно доказать, что должностное лицо действовало умышленно, а не просто допустило халатность или ошибку» [10].

Проблема латентности и усложнения схем хищений

Факты, вскрытые проверками 2024 года, свидетельствуют об усложнении способов совершения правонарушений. От прямого завышения объемов преступники переходят к более тонким схемам: поставка оборудования с ухудшенными характеристиками (формально соответствующими техническому заданию), использование фиктивных работников и субподрядчиков, создание «видимости» софинансирования за счет краткосрочных займов. Выявление таких схем требует от аудиторов не только бухгалтерских знаний, но и навыков оперативно-аналитической работы, понимания психологии и экономической логики нарушителей.

Проблема дублирования функций и избыточной нагрузки

Э.А. Исаев справедливо указывает на наличие множества органов контроля с пересекающимися полномочиями [5, с. 23]. В системе государственного контроля действуют Счетная палата РФ, региональные КСО, Росфиннадзор (упразднен, но функции переданы), Федеральное казначейство, отраслевые контрольные органы. Это создает избыточную нагрузку на проверяемые организации и порождает проблему «контрольной усталости». Кроме того, как отмечает Р.В. Медведев, «не всегда четко разграничены функции внешнего (независимого) и внутреннего (ведомственного) контроля, что приводит к дублированию и распылению ресурсов» [8, с. 1456].

Проблема унификации методик

Материалы СП РД, направляемые в правоохранительные органы, не всегда соответствуют требованиям уголовно-процессуального законодательства. Отсутствуют единые стандарты оформления результатов контрольных мероприятий, что вынуждает следователей проводить дополнительные проверки и экспертизы, тратя время, в течение которого могут быть утрачены доказательства или скрыты активы. П.П. Кабытов подчеркивает необходимость «разработки совместных методических рекомендаций по порядку выявления, фиксации и документального оформления фактов нарушений на стадии ревизии» [6, с. 160].

Проблема неравномерности контрольной активности

Исследование Финансового университета при Правительстве РФ показывает, что «период 2020-2025 гг. характеризовался выраженной волатильностью количества проверок, а суммарный объем финансовых нарушений демонстрирует слабую корреляцию с количеством проверок» [4]. Это означает, что рост числа проверок не гарантирует выявления большего объема нарушений. Необходимо переходить от экстенсивной модели (больше проверок) к интенсивной (более качественные и адресные проверки).

На основе выявленных тенденций и анализа научной литературы можно предложить следующие направления совершенствования взаимодействия КСО и правоохранительных органов:

1. Необходима разработка и утверждение на межведомственном уровне (КСО, СК, МВД, прокуратура, ФСБ) единых методических рекомендаций по порядку выявления, фиксации и документального оформления нарушений на стадии контрольного мероприятия. Эти рекомендации должны учитывать требования УПК РФ к доказательствам и позволять изначально готовить материалы проверок в формате, пригодном для использования в уголовном процессе. Как отмечает Д.Н. Соловьев, «это позволит снизить нагрузку на следователей на стадии доследственной проверки и повысить оперативность реагирования» [10].

2. В условиях цифровой трансформации государственного управления приоритетом становится создание защищенной цифровой платформы для оперативного обмена материалами между КСО и правоохранительными органами. Такая платформа должна обеспечить:

- возможность направления запросов и получения материалов в электронном виде;
- доступ правоохранителей к обезличенным данным из информационных систем КСО (реестры контрактов, результаты проверок) без направления официальных запросов;
- автоматизированный мониторинг исполнения представлений и предписаний.

А.И. Лукашов подчеркивает: «Цифровизация контрольной деятельности – не просто техническое усовершенствование, а качественное изменение всей философии контроля, переход от последующего к предварительному и текущему контролю в режиме реального времени» [7, с. 35].

3. Необходим переход от тотальных проверок к риск-ориентированной модели, при которой контрольная деятельность фокусируется на объектах и сферах с максимальными бюджетными рисками. Исследователи Финансового университета предлагают использовать «индикатор эффективности контроля в виде коэффициента превышения прироста нарушений над приростом проверок» [4], который позволяет оценивать результативность наращивания контрольной деятельности. Если рост числа проверок не приводит к пропорциональному росту выявленных нарушений, это сигнал о необходимости пересмотра методик или перераспределения усилий на другие объекты.

4. Практика показывает, что эффективность взаимодействия напрямую зависит от взаимопонимания между аудиторами и следователями, от владения смежными компетенциями. Целесообразно проведение регулярных совместных семинаров, круглых столов и стажировок, в ходе которых:

- аудиторы изучают основы доказывания по экономическим статьям, требования к доказательствам, специфику квалификации деяний;
- следователи знакомятся с методиками финансовых расследований, правилами составления смет, особенностями бухгалтерского учета в различных отраслях.

5. Действующая система оценки работы КСО ориентирована преимущественно на количественные показатели: количество проверок, объем проверенных средств, количество направленных материалов. Это стимулирует наращивание «валовых» показателей, но не гарантирует конечного результата – реального возмещения ущерба и привлечения виновных к ответственности. Целесообразно дополнить систему оценки показателями:

- сумма реально возмещенного ущерба (взысканного в бюджет);
- количество обвинительных приговоров, вынесенных по материалам проверок;
- соотношение суммы возмещенного ущерба к затратам на проведение проверки.

6. Анализ показывает, что даже при успешном уголовном преследовании реальное возмещение ущерба часто затруднено из-за сокрытия активов, банкротства подрядчиков, вывода средств. Необходимо законодательное закрепление обязанности КСО при выявлении крупных хищений одновременно с передачей материалов в правоохранительные органы инициировать перед прокуратурой вопрос о наложении ареста на имущество и счета подрядчика. Это позволит гарантировать сохранность активов для последующего возмещения.

Заключение

Проведенный анализ позволяет сделать следующие основные выводы.

Во-первых, взаимодействие Счетной палаты Республики Дагестан с правоохранительными органами за период 2020-2024 гг. эволюционировало от простого информационного обмена к системному партнерству, включающему совместное планирование, процессуальную поддержку и использование арбитражных механизмов взыскания ущерба. Рост числа судебных приговоров и представлений прокуратуры при стабильном количестве проверок свидетельствует о повышении качественных характеристик материалов СП РД и их доказательной базы.

Во-вторых, анализ конкретных материалов проверок 2024 года фиксирует усложнение способов совершения бюджетных правонарушений. От прямых хищений и завышения объемов преступники переходят к более сложным схемам: поставка оборудования с ухудшенными характеристиками, использование фиктивных работников и документов, имитация софинансирования, замена материалов на более дешевые. Выявление таких схем требует от контролеров новых компетенций и методик.

В-третьих, систематизированы основные проблемы межведомственного взаимодействия: сложность квалификации деяний и доказывания умысла, латентность и усложнение схем хищений, дублирование функций контрольных органов, отсутствие унифицированных методик фиксации нарушений, неравномерность контрольной активности.

В-четвертых, предложены научно обоснованные пути повышения эффективности взаимодействия: унификация методик и разработка единых стандартов, цифровизация межведомственного обмена, внедрение риск-ориентированного подхода, совместное обучение, совершенствование критериев оценки деятельности КСО с акцентом на реальное возмещение ущерба, приоритет обеспечительных мер.

Реализация этих предложений позволит повысить результативность государственного финансового контроля, обеспечить не только выявление нарушений, но и реальное восстановление бюджетных средств, а также создать систему профилактики, предотвращающую сами условия для совершения правонарушений. Опыт Республики Дагестан в этой сфере, несмотря на региональную специфику, может быть полезен для других субъектов Российской Федерации и для совершенствования системы государственного финансового контроля в целом.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. N 6-ФЗ «Об общих принципах организации и деятельности контрольно-счетных органов субъектов Российской Федерации, федеральных территорий и муниципальных образований» [Электронный ресурс] // СПС Гарант. – URL: https://base.garant.ru/12182695/ (дата обращения: 15.03.2026).

2. Федеральный закон «О Счетной палате Российской Федерации» от 05.04.2013 N 41-ФЗ [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144621/ (дата обращения: 15.03.2026).

3. Абакаров А.А. Исследование состава и структуры государственного финансового контроля / А.А. Абакаров // Региональные проблемы преобразования экономики. – 2024. – № 6 (164). – С. 273–281. DOI: 10.26726/1812-7096-2024-6-273-281 EDN: ONBFDY

4. Государственный финансовый контроль и аудит – анализ эффективности и векторы развития [Электронный ресурс] // Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. – URL: https://www.fa.ru/university/structure/university/uso/press-service/press-releases/gosudarstvennyy-finansovyy-kontrol-i-audit-analiz-effektivnosti-i-vektory-razvitiya (дата обращения: 12.03.2026).

5. Государственный контроль в финансово-бюджетной сфере: учебное пособие / Э. А. Исаев, С. А. Андреев, И. М. Ванькович [и др.]; под ред. Р. Е. Артюхина, Э. А. Исаева. – Москва: Прометей, 2023. – 648 с.

6. Кабытов П.П. Административно-правовое регулирование контрактной системы в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд: дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.14 / П.П. Кабытов. – Москва, 2021. – 208 с. EDN: GRYYFT

7. Лукашов А.И. Государственный финансовый контроль: современные вызовы и направления совершенствования / А.И. Лукашов // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2023. – № 1. – С. 20–38. DOI: 10.17323/1999-5431-2023-0-1-20-43EDN: SWFBSG

8. Медведев Р.В. Совершенствование системы внутреннего государственного финансового контроля как фактор эффективного исполнения бюджетных расходов / Р.В. Медведев // Издательский дом «Ажур», 2025.

9. ИТАР-ТАСС «Следственный комитет и Счетная палата подписали соглашение о сотрудничестве» [Электронный ресурс] // Следственный комитет Российской Федерации. – URL: https://sledcom.ru/press/smi/item/508897 (дата обращения: 12.03.2026).

10. Соловьев Данила Николаевич Структура и проблемы функционирования системы государственного финансового контроля в РФ на федеральном и региональном уровнях// Региональная экономика и управление: электронный научный журнал. ISSN 1999-2645. — №4 (84). Номер статьи: 8402. Дата публикации: 28.11.2025. Режим доступа: https://eee-region.ru/article/8402/11.

11. Официальный сайт Счетной палаты Республики Дагестан [Электронный ресурс] // Счетная палата Республики Дагестан. – URL: https://spdag.ru/ (дата обращения: 15.03.2026).

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.015.3:766

Ан С. Н., Коробанов А. В.
Государственный университет просвещения, Москва, Россия

ВЛИЯНИЕ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА НА ВОСПРИЯТИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА: КАК ВИЗУАЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ФОРМИРУЮТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация. Статья посвящена исследованию о том, как графический дизайн играет роль в современном образовательном процессе, а также его влияние на понимание и усвоение информации. Большое внимание уделяется следующим графическим элементам: цветовая палитра, типографика, изображение и различные схемы. Правильное визуальное расположение помогает снизить когнитивную нагрузку и улучшить концентрацию внимания. Помимо этого, рассматривается необходимость соблюдать баланс между функциональностью и эстетической составляющей учебных материалов. Увеличивается значение визуальной коммуникации как инструмента для повышения качества образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательный процесс, учебные материалы, графический дизайн, цифровое образование, изображение, типографика.

Одним из важных факторов эффективности образовательного процесса является учебная мотивация. Современные исследования в области педагогики и образовательной психологии показывают, что визуальная среда напрямую влияет на заинтересованность обучающихся и их готовность к активному освоению учебного материала.

Графический дизайн способствует формированию положительного эмоционального восприятия образовательного процесса. Визуально организованный материал воспринимается как более понятный и доступный, что снижает внутреннее сопротивление обучению и повышает вовлеченность студентов.

Особую роль играет принцип первого впечатления. Студенты зачастую формируют отношение к учебному курсу ещё до начала его изучения – по структуре презентации, оформлению электронного курса, качеству визуальных материалов и логике представления информации. Современные образовательные платформы учитывают данный фактор и уделяют внимание не только содержанию, но и пользовательскому опыту [1, с. 63].

Визуальная привлекательность не должна подменять содержание. Однако грамотно организованный дизайн помогает сделать образовательный материал более доступным для освоения и способствует формированию устойчивой познавательной активности. Дополнительным фактором выступает

эмоциональная вовлеченность. Когда обучающийся получает положительный опыт взаимодействия с учебным материалом, повышается вероятность продолжения самостоятельного изучения темы и формирования устойчивого интереса к образовательной деятельности.

Современное образование предполагает работу с большим объемом информации. В связи с этим возникает проблема когнитивной перегрузки – состояния, при котором обучающийся не способен эффективно перерабатывать поступающие данные. Теория когнитивной нагрузки рассматривает ограниченность ресурсов внимания и кратковременной памяти человека. Учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы основное внимание было направлено на понимание содержания, а не на преодоление сложностей интерфейса или визуального оформления.

Графический дизайн позволяет решать данную задачу несколькими способами. Во-первых, используется принцип сегментации информации. Учебный материал делится на небольшие логически завершенные блоки, что позволяет легче воспринимать содержание. Во-вторых, применяется принцип визуального выделения. Цвет, размер, расположение и контраст помогают определить важность отдельных элементов и ускоряют поиск необходимой информации. В-третьих, активно используется принцип согласованности. Все элементы учебного материала должны быть выполнены в едином визуальном стиле, что уменьшает количество отвлекающих факторов [2, с. 85].

Снижение когнитивной нагрузки положительно влияет на качество обучения, скорость усвоения материала и уровень самостоятельности обучающихся. Следует учитывать, что эффективность визуальной организации зависит от возрастных особенностей аудитории. Для школьников важна наглядность и эмоциональная выразительность, тогда как студенты чаще ориентируются на логичность структуры и удобство работы с информацией. Развитие цифровых технологий приводит к появлению новых подходов к созданию образовательного контента. Современный графический дизайн всё чаще ориентирован не только на статичное представление информации, но и на создание интерактивной образовательной среды.

Одной из наиболее заметных тенденций является персонализация визуального контента. Образовательные платформы постепенно переходят к адаптивным интерфейсам, которые изменяют способ отображения информации в зависимости от предпочтений пользователя.

Перспективным направлением становится микрообучение – формат представления знаний небольшими смысловыми блоками с активным использованием визуальных элементов. Такой подход повышает концентрацию внимания и облегчает запоминание. Особое значение приобретают интерактивные формы визуализации. К ним относятся:

– анимированные схемы;

– цифровые карты знаний;
– интерактивные инфографики;
– визуальные симуляторы;
– адаптивные электронные учебники.

Дополненная и виртуальная реальность также становятся частью образовательной среды. Они позволяют создавать эффект присутствия и обеспечивают более глубокое погружение в изучаемый материал.

Отдельного внимания заслуживает применение искусственного интеллекта в проектировании образовательного дизайна. Интеллектуальные системы способны анализировать поведение пользователей, определять наиболее эффективные способы представления информации и адаптировать визуальную структуру под особенности конкретного обучающегося. В перспективе графический дизайн будет всё активнее интегрироваться в образовательную методику, становясь не вспомогательным, а системообразующим элементом учебного процесса.

Для повышения эффективности образовательных материалов важно учитывать не только эстетические принципы графического дизайна, но и особенности восприятия информации различными категориями обучающихся. Создание качественного учебного контента предполагает комплексный подход, объединяющий педагогические, психологические и дизайнерские решения.

Одним из базовых требований является принцип информационной умеренности. Практика показывает, что избыточное количество визуальных элементов снижает концентрацию внимания и усложняет процесс усвоения знаний. Поэтому рекомендуется избегать чрезмерного использования декоративной графики, большого числа цветовых акцентов и сложных композиционных решений. Каждый элемент оформления должен выполнять конкретную образовательную функцию [3, с. 125].

Особое внимание следует уделять организации навигации внутри учебного материала. В электронных курсах и цифровых образовательных ресурсах необходимо создавать понятную структуру разделов, использовать единые обозначения и обеспечивать логические переходы между темами. Обучающийся должен быстро понимать, где находится необходимая информация и как перейти к следующему этапу обучения.

Эффективным инструментом является применение принципа последовательного раскрытия информации. Вместо одновременного представления большого объема данных рекомендуется организовывать материал поэтапно: от базовых понятий к более сложным вопросам. Такой подход позволяет поддерживать внимание обучающихся и уменьшает вероятность когнитивной перегрузки.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос адаптации учебных материалов под различные форматы восприятия информации. Современные

студенты используют персональные компьютеры, планшеты и мобильные устройства, поэтому образовательный контент должен сохранять читаемость независимо от размера экрана. Необходимо учитывать масштабирование изображений, длину текстовых блоков и особенности расположения элементов интерфейса. Практика разработки образовательных платформ показывает эффективность применения модульного принципа построения контента. Учебный материал делится на отдельные тематические блоки, каждый из которых содержит ограниченный объем информации, визуальные пояснения и элементы самопроверки. Такая структура способствует более глубокому освоению содержания и развитию самостоятельности обучающихся.

Дополнительное значение приобретает использование визуальных маркеров. К ним относятся пиктограммы, цветовые обозначения, графические индикаторы и символические элементы, которые помогают быстро распознавать тип информации. Например, отдельными обозначениями могут выделяться определения, практические задания, примеры или выводы.

При создании учебных презентаций рекомендуется соблюдать принцип ограничения количества информации на одном слайде. Каждый экран должен содержать только ключевые тезисы, подкрепленные краткими пояснениями и визуальными материалами. Перегруженные презентации затрудняют восприятие и снижают образовательный эффект.

Не менее важным является обеспечение визуальной доступности образовательных материалов. При проектировании контента следует учитывать особенности пользователей с различными возможностями восприятия: использовать достаточный контраст текста и фона, избегать передачи смысла исключительно через цвет и обеспечивать понятность графических элементов.

Для повышения вовлеченности обучающихся рекомендуется включать интерактивные элементы: схемы с раскрывающимися блоками, визуальные задания, цифровые карты знаний, элементы геймификации и механизмы обратной связи. Интерактивное взаимодействие способствует переходу от пассивного восприятия информации к активному участию в образовательном процессе.

Эффективной практикой считается регулярное обновление визуального оформления учебных материалов. Изменения в образовательных технологиях и привычках пользователей требуют постоянной адаптации структуры и способов подачи информации. Анализ обратной связи обучающихся позволяет своевременно выявлять проблемы восприятия и совершенствовать образовательный контент.

В ходе исследования было установлено, что использование принципов графического дизайна способствует повышению эффективности образовательного процесса за счёт структурирования информации, снижения когнитивной нагрузки и формирования более комфортных условий для

освоения знаний. Композиционные решения, типографика, цветовое оформление, визуальная иерархия и средства инфографики позволяют сделать учебный материал более понятным, доступным и логически организованным [4, с. 37].

Особое значение имеет способность визуальных элементов управлять вниманием обучающихся, поддерживать учебную мотивацию и способствовать более длительному сохранению информации в памяти. Грамотно разработанные образовательные материалы помогают обучающимся быстрее ориентироваться в содержании, устанавливать связи между изучаемыми понятиями и эффективнее применять полученные знания на практике.

Отдельное внимание было уделено вопросам проектирования учебного контента в условиях цифрового образования. Установлено, что современные образовательные платформы требуют комплексного подхода к созданию визуальной среды, объединяющего педагогические принципы, психологические особенности восприятия информации и современные дизайнерские технологии. Использование адаптивных интерфейсов, интерактивных элементов и визуальных инструментов становится одним из направлений повышения качества образования.

Практические рекомендации, рассмотренные в работе, подтверждают необходимость осознанного применения графического дизайна при разработке учебных материалов. Эффективное сочетание содержания и визуальной формы способствует не только улучшению восприятия информации, но и развитию самостоятельности обучающихся, их вовлечённости и устойчивого интереса к образовательной деятельности.

Таким образом, влияние графического дизайна на образовательный процесс следует рассматривать как значимый фактор повышения качества современного образования. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением эффективности отдельных визуальных решений, разработкой адаптивных образовательных интерфейсов и поиском новых способов визуализации знаний в условиях развития цифровых технологий.

Список литературы:

1. Миллер К. Т. Основы графического дизайна: базовое руководство для начинающих / Крис Тафт Миллер; пер. с англ. Л. Щукиной. – Москва: Эксмо, 2025. – 112 с.

2. Адамс Ш., Стоун Т. Л. Дизайн и цвет: практикум. Реальное руководство по использованию цвета в графическом дизайне / Ш. Адамс, Т. Л. Стоун; пер. с англ. А. Мороз. – Москва: КоЛибри, 2024. – 240 с.

3. Сутуга О. Типографика: большая книга для начинающих дизайнеров / Ольга Сутуга. – Москва: АСТ, 2025. – 320 с.

4. Смирнов С.И. Шрифт и шрифтовой плакат. – 2–е, переработанное изд. – Москва: Плакат, 1978. – 144 с.

УДК 37.013

Бурхатский З. И.
Научный руководитель: Кутькина О. П., к.п.н., доцент
Алтайский государственный институт культуры, Барнаул, Россия

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются различные этапы развития медиаобразования в России. Также анализируется исторический контекст и различные предпосылки формирования медиаобразования и практики его применения в советское время и в условиях цифровизации образования. В статье описывается роль педагогов и исследователей в развитии теории и практики медиаобразования, а также условия внедрения медиаобразования в систему высшего образования. Описывается значимость медиаобразования в подготовке личности в контексте повсеместной цифровизации.

Ключевые слова: медиаобразование, история образования, медиакомпетентность, медаобразовние в России, цифровизация, медиакультура.

Развитие медиаобразования в России связано с изменением средств массовой информации, педагогики, технологий и потребностей общества. На разных исторических этапах медиа выполняли различные функции: сначала они использовались как средство просвещения и передачи знаний, затем стали рассматриваться как инструмент воспитания, а позже — как самостоятельный объект анализа и критического осмысления. В современном информационном обществе медиаобразование занимает важное место в системе образования, поскольку помогает человеку ориентироваться в медианасыщенной среде, критически воспринимать информацию и осознанно взаимодействовать с различными источниками.

Актуальность медиаобразования особенно усилилась в условиях цифровизации. Сегодня человек ежедневно сталкивается с новостями, рекламой, социальными сетями, видеоконтентом, блогами, образовательными платформами и мессенджерами. При этом не вся информация является достоверной, объективной и полезной. В медиапространстве часто встречаются фейковые новости, манипулятивные заголовки, скрытая реклама, эмоционально окрашенные сообщения и материалы, направленные на формирование определённого отношения к событиям. Поэтому одной из задач современной системы образования становится не только передача знаний, но и формирование у обучающихся способности самостоятельно искать, оценивать, анализировать и использовать информацию.

Медиаобразование направлено на развитие медиакомпетентности, то есть способности понимать природу медиа, критически воспринимать медиатексты, ориентироваться в информационном пространстве, создавать

собственные материалы и осознанно участвовать в коммуникационных процессах. В этом смысле медиаобразование нельзя сводить только к использованию технических средств на уроке или занятии. Оно связано с формированием культуры восприятия информации, критического мышления, коммуникативных навыков, творческих способностей и ответственности за собственную деятельность в медиасреде. История развития медиаобразования в России показывает, как постепенно менялось отношение к средствам массовой информации: от их применения как удобного инструмента обучения до понимания необходимости изучать сами механизмы влияния медиа на человека и общество.

Предпосылками возникновения медиаобразования в России можно считать развитие кинообразования и использование средств массовой информации в образовательных целях в первой половине XX века. Уже в 1920-1930-е годы в СССР большое внимание уделялось кино как одному из важнейших инструментов просвещения, воспитания и культурного развития. Кинематограф рассматривался не только как искусство или развлечение, но и как эффективное средство воздействия на массовое сознание. С помощью кино можно было наглядно передавать идеи, объяснять сложные явления, демонстрировать достижения науки, техники, культуры и производства.

В этот период активно развивалось кинообразование. Создавались кружки, киноклубы и специальные объединения, где зрители не только смотрели фильмы, но и обсуждали их содержание, художественные особенности, монтаж, композицию кадра, операторскую работу и технические приёмы. Такие формы деятельности можно считать ранними проявлениями медиаобразования, так как они были направлены не только на просмотр медиатекста, но и на его осмысление. Участники кинокружков учились понимать, как создаётся экранный образ, как фильм воздействует на эмоции зрителя и какие идеи он передаёт.

Важным событием стало открытие в 1919 году первой в мире Государственной киношколы, которая позднее стала известна как ВГИК. Это учреждение сыграло большую роль в развитии отечественной экранной культуры и подготовке специалистов в области кино. Открытие киношколы свидетельствовало о том, что работа с медиатекстами и их создание начали восприниматься как самостоятельная профессиональная и образовательная сфера. В дальнейшем именно кинообразование стало одной из важных основ для развития медиаобразования в России [5].

Кинообразование занимало особое место в первой половине XX века, поскольку кино объединяло образовательные, культурные и воспитательные функции. Через фильмы распространялись научные знания, рассказывалось о новых профессиях, технических достижениях, исторических событиях и социальных изменениях. Кино активно использовалось в работе с детьми и

молодёжью. В школьной среде оно помогало сделать обучение более интересным, наглядным и эмоционально выразительным. Учебные и научно-популярные фильмы могли применяться при изучении истории, географии, биологии, литературы и других предметов.

В первой половине XX века ещё не существовало медиаобразования в современном понимании этого слова. Однако уже были заложены его важные основы: использование медиасредств в обучении, развитие навыков анализа экранного произведения, формирование зрительской культуры и интереса к созданию медиапродуктов. Поэтому кинообразование можно рассматривать как первый важный этап отечественного медиаобразования. Оно подготовило почву для дальнейшего осмысления медиа не только как технического средства, но и как важного культурного и педагогического явления.

После Великой Отечественной войны интерес к использованию медиа в образовании продолжал расти. Развитие радио и телевидения дало новые возможности для распространения знаний. Радио позволяло быстро передавать информацию, организовывать образовательные передачи, лекции, литературные чтения, музыкальные программы и сообщения общественного значения. Оно стало важным средством просвещения, особенно в условиях, когда не все регионы имели одинаковый доступ к образовательным ресурсам.

Телевидение значительно усилило возможности образовательной коммуникации. В отличие от радио, оно сочетало звук и изображение, что делало учебный материал более наглядным и доступным для восприятия. В 1950-1970-е годы в СССР активно развивались учебные телепередачи, которые использовались как в школьном, так и в вузовском обучении. Такие передачи могли дополнять уроки, объяснять сложные темы, демонстрировать эксперименты, исторические материалы, произведения искусства и научно-популярные сюжеты.

Однако в тот период медиаобразование рассматривалось преимущественно как средство передачи информации, а не как объект анализа и критического осмысления. Основной задачей было использование радио, кино и телевидения для объяснения учебного материала. Вопросы анализа медиатекстов, выявления авторской позиции, критической оценки информации и понимания механизмов медиавоздействия ещё не занимали центрального места в педагогической практике. Тем не менее данный этап имел большое значение, поскольку именно тогда в образовании закрепилась идея о том, что медиа могут существенно расширять возможности обучения.

Значительный вклад в развитие теории медиаобразования в России был внесён в 1980-1990-е годы. Именно в этот период начали формироваться научные подходы к пониманию медиакомпетентности и роли медиаобразования в системе образования. Общество постепенно осознавало, что средства массовой информации не только передают сведения, но и влияют

на мировоззрение, ценности, поведение и способы мышления человека. В центре внимания исследователей стали оказываться не только содержание медиасообщений, но и способы их создания, структура, язык, выразительные средства, целевая аудитория и возможное воздействие на зрителя, слушателя или читателя.

В 1980-е годы усилился интерес к изучению кино, телевидения, прессы и других средств массовой информации с педагогической точки зрения. Исследователи стали рассматривать медиатексты как сложные культурные и информационные продукты, требующие анализа. Важным стало понимание того, что человек не должен быть пассивным потребителем информации. Он должен уметь задавать вопросы к медиатексту: кто является автором сообщения, с какой целью оно создано, на какую аудиторию рассчитано, какие факты в нём представлены и каким образом материал может воздействовать на восприятие аудитории. Многие российские исследователи подчёркивали необходимость формирования у обучающихся критического отношения к медиаинформации и способности её анализировать [4].

Особую роль в развитии медиаобразования в России сыграли работы Александра Викторовича Федорова, который считается одним из ведущих специалистов в данной области. В его исследованиях медиаобразование рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации. Такой подход подчёркивает, что медиаобразование связано не только с техническими навыками, но и с общим культурным, интеллектуальным и творческим развитием человека. А. В. Федоров выделял основные цели медиаобразования, среди которых можно назвать формирование критического мышления, развитие творческих способностей, освоение навыков анализа медиатекстов и медиапроизводства [3].

Важным является то, что в работах Федорова обучающийся рассматривается не как пассивный получатель информации, а как активный участник медиапроцесса. Человек должен уметь не только воспринимать информацию, но и создавать собственные медиасообщения, понимать особенности их построения и возможное воздействие на аудиторию. Работы Федорова способствовали развитию понятийного аппарата медиаобразования. В научный оборот входят такие понятия, как «медиакультура», «медиаграмотность», «медиакомпетентность», «медиатекст», «критическое мышление». Эти понятия позволяют более точно описывать цели и содержание медиаобразовательной деятельности.

В 1990-х годах медиаобразование получило новый импульс развития. Это было связано прежде всего с изменением общественно-политической ситуации, появлением доступа к зарубежным источникам информации и знакомством с новыми методиками преподавания. Российское образование

стало активнее обращаться к международному опыту, в том числе к практикам медиаобразования, которые развивались в Великобритании, Канаде, Франции и других странах. Развитие новых технологий, а также появление независимых средств массовой информации способствовали повышению интереса к использованию медиа в различных сферах жизни общества.

В 1990-е годы информационное пространство стало более разнообразным. Появились новые печатные издания, телеканалы, радиостанции и формы общественной коммуникации. Вместе с этим усилилась необходимость учить человека ориентироваться в большом количестве противоречивой информации. В это время в России появляются первые учебные курсы по медиаобразованию, научные исследования и статьи, посвящённые данной теме [2]. Медиаобразование начинает внедряться в деятельность отдельных школ, вузов, творческих объединений и педагогических проектов.

Однако развитие медиаобразования в 1990-е годы происходило неравномерно. Во многом оно зависело от инициативы отдельных преподавателей, исследователей и образовательных учреждений. С одной стороны, этот период открыл новые возможности: появился доступ к зарубежным публикациям, новым технологиям, международному опыту и различным педагогическим подходам. С другой стороны, система образования сталкивалась с трудностями, среди которых можно назвать недостаток финансирования, нехватку учебных материалов, отсутствие единой методической базы и подготовленных специалистов. Поэтому медиаобразование развивалось достаточно активно, но во многом фрагментарно.

В начале XXI века медиаобразование стало всё активнее интегрироваться в систему как школьного, так и высшего образования. Развитие интернета и его распространение среди всё большего количества людей существенно изменили характер медиасреды. Если раньше основными источниками информации были печать, радио и телевидение, то теперь важнейшее место заняли интернет-ресурсы, электронные библиотеки, образовательные сайты, социальные сети, видеохостинги и онлайн-платформы. Эти изменения потребовали пересмотра подходов к обучению.

В образовательный процесс стали активнее внедряться мультимедийные средства, электронные презентации, интерактивные доски, онлайн-курсы, цифровые образовательные ресурсы и дистанционные технологии. Во многих вузах стали появляться курсы, направленные на развитие медиакомпетентности студентов. В школах также начали использоваться элементы медиаобразования: работа с информационными источниками, подготовка презентаций, создание школьных газет, видеопроектов, сайтов и других материалов [1]. Важно отметить, что медиаобразование стало

связываться не только с гуманитарными дисциплинами, но и с более широким образовательным контекстом.

Навыки работы с информацией стали необходимы студентам разных направлений подготовки. Будущий специалист должен уметь находить достоверные источники, анализировать данные, представлять результаты своей деятельности, вести профессиональную коммуникацию и использовать цифровые инструменты. В начале XXI века значительно расширилось понимание медиакомпетентности. Она стала включать не только способность понимать и анализировать медиатексты, но и умение безопасно вести себя в цифровой среде, соблюдать нормы сетевого общения, защищать личные данные, оценивать надёжность интернет-источников и создавать собственный качественный медиаконтент.

Современный этап развития медиаобразования в России связан с процессами цифровизации и глобализации. В условиях распространения социальных сетей, цифровых платформ, мессенджеров, видеохостингов и других технологий существенно расширились возможности взаимодействия с информацией. Сегодня практически каждый человек может быть не только потребителем, но и производителем медиаконтента. Он может вести блог, создавать видео, публиковать фотографии, писать тексты, участвовать в обсуждениях и влиять на мнение других людей. В этих условиях медиакомпетентность стала одним из необходимых условий успешной профессиональной и социальной деятельности.

Современное медиаобразование ориентировано не только на передачу знаний, но и на формирование способности самостоятельно работать с информацией, анализировать её и создавать собственные медиапродукты. Важную роль играют проектная деятельность, интерактивные формы обучения и использование цифровых образовательных ресурсов [3]. Например, студенты могут подготовить видеоролик, исследовательскую презентацию, медиапроект, электронную газету, подкаст или информационную кампанию. В процессе такой работы развиваются не только предметные знания, но и навыки коммуникации, критического мышления и творческого подхода.

Интерактивные формы обучения также имеют большое значение. К ним можно отнести дискуссии, дебаты, анализ конкретных медиатекстов, работу в группах, деловые игры, разбор новостных материалов и сравнение разных источников информации. Такие формы позволяют сделать обучение более активным и практико-ориентированным. Использование цифровых образовательных ресурсов расширяет возможности медиаобразования. Онлайн-платформы, электронные библиотеки, образовательные сайты, видеолекции и интерактивные задания позволяют организовать обучение более гибко и разнообразно. Однако важно, чтобы цифровые технологии не

използвались формално, а были связаны с конкретными образовательными задачами.

Особенно важным медиаобразование является для студентов, поскольку именно в студенческий период формируются профессиональные интересы, социальная активность и навыки самостоятельной работы с информацией. В высшей школе студент сталкивается с большим объёмом учебных, научных и профессиональных источников. Ему необходимо уметь находить нужную информацию, оценивать её качество, использовать её в учебной и исследовательской деятельности. Эти навыки необходимы не только в учебной деятельности, но и в будущей профессии, так как специалист практически любой сферы сегодня работает с информацией, коммуникацией и цифровыми инструментами.

Кроме того, медиаобразование способствует развитию гражданской позиции. Человек, обладающий медиакомпетентностью, более осознанно воспринимает общественные процессы, критически относится к информационным потокам, не поддаётся простым манипуляциям и способен самостоятельно формировать мнение. Это особенно важно в условиях, когда медиа оказывают значительное влияние на общественное сознание и поведение людей. Для студентов также важно умение создавать собственные медиапродукты. Это может быть необходимо при подготовке докладов, презентаций, научных проектов, публикаций, профессионального портфолио и материалов для будущей работы.

Несмотря на значительные достижения, у медиаобразования в России существует ряд проблем. Одной из них является недостаточный уровень подготовки преподавателей. Не все педагоги обладают необходимыми знаниями и навыками для организации полноценной медиаобразовательной деятельности. Иногда использование медиа в обучении ограничивается только показом презентаций или видеоматериалов без последующего анализа и обсуждения. В таком случае медиа не становятся объектом осмысления, а выполняют лишь вспомогательную функцию.

Ещё одной проблемой являются ограниченные ресурсы образовательных учреждений. Для эффективного медиаобразования необходимы технические средства, доступ к интернету, программное обеспечение, мультимедийное оборудование и современные учебные материалы. В некоторых образовательных организациях такие ресурсы имеются не в полном объёме, что затрудняет внедрение современных медиаобразовательных технологий. Также существует необходимость постоянного обновления учебных программ, поскольку медиасреда развивается очень быстро. Сегодня необходимо уделять внимание не только традиционным СМИ, но и социальным сетям, блогам, цифровой безопасности,

алгоритмам рекомендаций, персональным данным и новым формам медиакоммуникации.

Отдельной проблемой является информационная перегрузка обучающихся. Студенты ежедневно получают большое количество сообщений из разных источников. Это может приводить к снижению концентрации, поверхностному восприятию информации и трудностям в выделении главного. Поэтому медиаобразование должно помогать не только искать информацию, но и структурировать её, критически оценивать и использовать в соответствии с конкретной задачей. Важной задачей остаётся развитие навыков информационной безопасности. Обучающиеся должны знать, как защищать личные данные, распознавать мошеннические сообщения, избегать опасного контента, понимать правила сетевого общения и соблюдать этические нормы при создании и распространении информации.

Важным направлением дальнейшего развития медиаобразования является его интеграция в образовательные стандарты и разработка комплексных программ обучения. Медиаобразование не должно существовать только как отдельная инициатива отдельных преподавателей или образовательных учреждений. Оно должно стать системной частью образовательного процесса, связанной с разными учебными дисциплинами и уровнями образования. Перспективным направлением является междисциплинарный подход. Медиаобразование может быть связано с литературой, историей, обществознанием, информатикой, русским языком, иностранными языками, культурологией, педагогикой и другими предметами.

Необходимо также развивать научные исследования в данной области. Важно изучать эффективность разных методов медиаобразования, особенности восприятия информации современными школьниками и студентами, влияние цифровой среды на обучение и мышление, а также способы формирования медиакомпетентности. Большое значение имеет обмен опытом с зарубежными странами. Международная практика медиаобразования показывает, что медиаграмотность является важной частью современного образования во многих государствах. Изучение зарубежного опыта позволяет адаптировать успешные методики к российским условиям и расширять педагогические подходы.

Таким образом, история развития медиаобразования в России отражает эволюцию образовательных подходов и технологий в условиях меняющейся медиасреды. От первых форм кинообразования до современных цифровых технологий медиаобразование прошло долгий путь развития и стало важной частью системы образования. На ранних этапах медиа использовались в основном как средство просвещения и передачи знаний. Кино, радио и телевидение помогали сделать обучение более наглядным, доступным и массовым. Позднее медиаобразование стало рассматриваться как

направление, связанное с развитием критического мышления, медиакомпетентности и способности анализировать медиатексты.

В современных условиях медиаобразование играет ключевую роль в формировании личности, способной эффективно взаимодействовать с информацией и адаптироваться к требованиям информационного общества. Оно помогает не только получать знания, но и критически оценивать информацию, создавать собственный медиаконтент, осознанно пользоваться цифровыми технологиями и безопасно действовать в медиасреде. Несмотря на существующие проблемы, медиаобразование имеет большие перспективы развития. Его дальнейшая интеграция в образовательную систему, развитие научных исследований, использование проектных и интерактивных методов, а также внимание к цифровой безопасности могут сделать медиаобразование одним из важнейших направлений современной педагогики.

Список литературы:

1. Кириллова Н. Б. От медиакультуры к медиалогии // Культурологический журнал. – 2011. – № 4 (6). – С. 4.
2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. – М., Академия. – 2008. – С. 269. EDN: QVYETZ
3. Федоров А. В. Медиаобразование и медиакомпетентность: анкеты, тесты, контрольные задания // Таганрог: Изд. центр Таганрогского гос. пед. ин-та, 2009. – 134 с.
4. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов. – М., Межрегиональная общественная организация в поддержку программ ЮНЕСКО «Информация для всех». – 2007. – С. 616. EDN: PZDRZT
5. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика: монография // Москва: Директ-Медиа, 2013. – 708 с.
6. Челышева И. В. Краткий историко-педагогический обзор развития российского и британского медиаобразования в XX веке // Медиаобразование. – 2015. – №3. – С. 41-54. EDN: TZKLJZ
7. Шаханская А. Ю. Отечественный опыт использования кинематографа в медиаобразовании школьников (кружковая работа) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2014. – № 3 (29). – С. 206–208.
8. Ялоза А.А. Медиаобразование как технология формирования медиакомпетентности студентов // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 6 (34). – С. 25. EDN: SGNRJV

УДК 378.147:811.161.1'243

Ву Чжицзин
Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина, Москва, Россия

МЕТОДИКА ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ УЧЕБНИКОВ РКИ ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ (УРОВНИ А2–В1)

Аннотация. Статья посвящена проблеме лингвокультурной адаптации учебников русского языка как иностранного для китайских студентов уровней А2–В1. Обосновывается необходимость системного методического вмешательства в содержание учебных материалов, обусловленная как внеязыковой средой обучения, так и значительными различиями между русской и китайской лингвокультурами. На основе теоретических положений А. Томаса, А.Е. Фантини, М. Байрама, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, В.Н. Телии и М.Н. Вятютнева формулируются принципы адаптации и описывается методика, включающая пять компонентов: замену нейтральной лексики на культурно маркированную, культурологическое комментирование, введение контрастивного элемента, антистереотипную корректировку и обогащение системы упражнений рефлексивными заданиями. Особое внимание уделяется двухуровневой системе межкультурных упражнений, построенной на основе теории культурного интеллекта (CQ) и дифференцированной для уровней А2 и В1.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, межкультурная компетенция, лингвокультурная адаптация учебника, китайские студенты, контрастивный подход, культурное комментирование, рефлексивные задания.

Введение

Формирование межкультурной компетенции – одна из центральных целей современного иноязычного образования. Однако в практике преподавания РКИ китайским студентам вне языковой среды эта задача сталкивается с препятствием: существующие учебники, как российские, так и китайские, не всегда обеспечивают достаточную межкультурную насыщенность. Проведённый нами ранее контент-анализ учебников уровней А2–В1 с помощью инструмента «Культурная карта» показал, что культурно маркированные единицы концентрируются в текстах для чтения, тогда как система упражнений, лексические списки и грамматические блоки остаются культурно нейтральными [Ву Чжицзин, 2026]. Сравнительный анализ китайского учебника «Новый Восток» и российского «Дорога в Россию» выявил отсутствие системной организации межкультурного материала, а контрастивный элемент – сопоставление русской и китайской культур – представлен фрагментарно [Ву Чжицзин, 2024].

Эти результаты подводят к выводу: не отказываясь от существующих учебников, необходимо найти способ усилить их межкультурный потенциал.

Решением этой задачи является предлагаемая методика лингвокультурной адаптации учебных материалов.

Под лингвокультурной адаптацией понимается системная методическая процедура, направленная на усиление межкультурного потенциала учебников РКИ при сохранении их языковой и методической ценности. Адаптация не предполагает полной замены учебника, а реализуется через целенаправленное дополнение, изменение и переструктурирование отдельных его компонентов – прежде всего текстов для чтения, лексических списков и системы упражнений.

Цель статьи – представить целостную методику такой адаптации: её теоретические основания, принципы, конкретные компоненты и модель их реализации в системе упражнений, построенной с учётом уровня владения языком.

Теоретические основания методики адаптации

Предлагаемая методика опирается на несколько теоретических положений, обосновывающих как необходимость вмешательства в содержание учебных материалов, так и конкретные направления этого вмешательства.

Необходимость методического вмешательства. Ключевым является тезис А. Томаса: опыт межкультурного контакта сам по себе не формирует компетенцию [Thomas, 2003]. Сталкиваясь с иной культурой, человек интерпретирует её через автоматизированные схемы, усвоенные в родной культуре («культурные стандарты»), и без целенаправленной рефлексии эти схемы не перестраиваются – расхождения либо игнорируются, либо трактуются через привычные стереотипы. Отсюда вытекает необходимость методического воздействия, которое обеспечивает деавтоматизацию привычных культурных стандартов, формирование новых интерпретационных рамок и развитие управляемой адаптации. Применительно к обучению китайских студентов вне языковой среды это требование усиливается: как показал А.Е. Фантини, формирование межкультурной компетенции вне естественного погружения возможно только при использовании специальных инструментов – усиленного культурного контраста, рефлексивных заданий, проектной работы [Fantini, 2007].

Целевой ориентир. В качестве модели межкультурной компетенции, задающей направления адаптации, принята пятикомпонентная структура М. Байрама [Byram, 1997]: межкультурные установки (открытость, готовность к отказу от предубеждений), знания (о своей и иной культуре), умения интерпретации и соотнесения (способность анализировать факты чужой культуры в сопоставлении с родной), умения открытия и взаимодействия (способность добывать культурные знания и гибко адаптировать поведение) и критическая культурная осведомлённость (рефлексивная оценка как чужой, так и собственной культуры). Каждому из этих пяти векторов соответствует конкретный компонент методики адаптации.

Лингвокультурологическая база. Конкретные компоненты – культурологическое комментирование и замена нейтральной лексики на культурно маркированную – опираются на теорию лексического фона Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [Верещагин, Костомаров, 1990], согласно которой за словом стоит национально-специфичный слой семантики, требующий специального раскрытия в иноязычной аудитории. Развитие этого подхода в работах В.Н. Телии [Телия, 1996], рассматривающей язык как код культуры, а культурную коннотацию – как компонент семантики, подлежащий экспликации при обучении, даёт теоретическое обоснование центральной операции адаптации: замещению нейтральных единиц единицами с культурным компонентом и снабжению их развёрнутым комментарием.

Учёт специфики адресата. Идея адресной адаптации для китайских студентов опирается на требование М.Н. Вятютнева [Вятютнев, 1984] учитывать этнокультурные особенности учащихся при построении учебных материалов. Различия между китайской и русской лингвокультурами по широкому спектру параметров – от символики чисел и цветочного этикета до норм коммуникативного поведения – означают, что универсальный учебник оставляет «зоны нечувствительности» в межкультурном сознании учащихся. Адаптация призвана компенсировать эти зоны.

Принципы адаптации

На основе теоретических положений и результатов диагностики учебных материалов сформулированы шесть принципов лингвокультурной адаптации.

1. Принцип параллельного обучения языку и культуре. Каждый языковой блок должен сопровождаться культурным компонентом, что обеспечивает связь между развитием языковых навыков и формированием культурного понимания. В адаптированных материалах каждый тематический модуль содержит культурный фокус, связанный с языковым содержанием. Например, при изучении лексики темы «Еда» одновременно вводится информация о русском застольном этикете, символическом значении хлеба и соли, традиционных блюдах.

2. Контрастивный принцип. Учебный материал строится на систематическом сопоставлении русской и китайской культур. Различия между культурными кодами России и Китая требуют не простого предъявления фактов, а организации их осознанного сопоставления с родной культурой учащихся. Контрастивный элемент вводится в трёх зонах: в тексте, в блоке «Культурная минутка» и в системе упражнений.

3. Коммуникативно-ориентированный принцип. Обучение осуществляется через моделирование реальных ситуаций общения. Каждое культурное явление предъявляется в составе коммуникативно значимого контекста. Задания включают ролевые игры, симуляции, анализ кейсов, приближенные к ситуациям реального общения.

4. Антистереотипный принцип. Културна информация должна избегать упрощённых и стереотипных представлений, представляя культуру как многомерное и динамичное явление. Это предполагает демонстрацию разнообразия культурных практик, отказ от формулировок «в России всегда...» в пользу «обычно», «чаще всего», «в большинстве случаев», а также включение элементов критического анализа.

5. Рефлексивный принцип. В структуру каждого модуля включаются задания на осмысление и самооценку, направленные на формирование критического отношения к культурным различиям и собственной межкультурной позиции. Эти задания не сводятся к проверке знаний, а предполагают разбор конкретных ситуаций, принятие решений в смоделированных обстоятельствах.

6. Принцип контекстуализации и аутентичности. Языковые материалы помещаются в реальные культурные контексты, приближенные к ситуациям реальной коммуникации. Это подразумевает отказ от искусственных, изолированных от среды предложений и моделирование естественного речевого поведения.

Методика адаптации: пять компонентов

На основе сформулированных принципов разработана методика, включающая пять взаимосвязанных компонентов. Их отбор обусловлен тем, что культурная информация в учебниках концентрируется в текстах для чтения и послетекстовых заданиях – именно эти элементы становятся объектом адаптации.

Компонент 1. Замена культурно нейтральных единиц на культурно маркированные. В текстах и лексических списках нейтральная лексика заменяется на лексику с культурным компонентом – реалии, концепты, имена собственные. Замена производится при сохранении языковой задачи текста.

Примеры. В уроке «В гостях» нейтральные «овощной, мясной и рыбный салаты» заменены на крабовый салат, салат «Оливье», селёдку под шубой – каждое блюдо обладает культурной биографией. «Фирменное блюдо – мясо по-грузински» заменено на «пельмени, я сама лепила», что открывает возможность сопоставления с китайскими цзяоцзы. «Чай с тортом» заменён на «чай из самовара с вареньем» – вводятся две реалии, отсутствующие в китайской традиции. В уроке «Спорт» нейтральные обозначения команд заменены на ЦСКА и «Спартак», добавлены имена российских теннисистов. В уроке «Отдых» нейтральное «музей» конкретизировано как «Русский музей» с упоминанием Репина, «туристические места» – как Золотое кольцо, Байкал, Карелия.

Компонент 2. Културологическое комментирование. Културно маркированные единицы, введённые в текст, получают пояснения в блоке «Культурная минутка», который помещается после текста. Комментарий

раскрывает культурный фон, историю и особенности функционирования реалии, формулируется на доступном для данного уровня языке и сопровождается визуальной поддержкой.

Примеры. В уроке «В гостях»: история салата «Оливье» (создание французским поваром в XIX веке, советская трансформация, статус главного новогоднего блюда); состав и символика «селёдки под шубой»; пельмени в сопоставлении с цзяоцзы (сравнительная таблица); самовар – история, пословица «В Тулу со своим самоваром не ездят». В уроке «Климат, погода»: климатическая карта России, стихи Пушкина и Есенина о зиме, понятия «бабье лето», «дача». В уроке «Спорт»: русские пословицы о труде и терпении, выражение «сделать одолжение» с объяснением самоиронии.

Компонент 3. Введение контрастивного элемента. Сопоставление русской и китайской культур вводится в трёх зонах урока.

В тексте: «подарок из Англии» заменён на «подарок из Китая – красный узел счастья и цветы», что актуализирует родную культуру учащихся.

В «Культурной минутке»: русский цветочный этикет сопоставляется с китайской традицией; русское чаепитие с вареньем «вприкуску» – с китайской чайной церемонией.

В упражнениях: заполнение сравнительных таблиц («Подарки в России и в Китае»), диаграмм Венна (русское и китайское чаепитие), вопросы типа «В России студенты получают зачётку. А в Китае есть такой документ?».

Компонент 4. Антистереотипная корректировка. Обобщённые и стереотипные формулировки заменяются на более корректные либо обсуждаются критически.

Примеры. В уроке «Климат, погода» тема холода как доминирующей характеристики заменена на информацию о климатическом разнообразии – от субтропиков Сочи до резко континентального климата Якутии. В уроке «Спорт» формулировка «все русские играют в хоккей» заменена на «хоккей – один из популярных видов спорта». В уроке «В гостях» реплика «сейчас это больше для души» о самоваре подчёркивает изменчивость традиции. Формулировки «в России всегда...» систематически заменяются на «обычно», «чаще всего», «во многих случаях».

Компонент 5. Обогащение системы упражнений рефлексивными заданиями. В дополнение к традиционным языковым упражнениям вводится комплекс межкультурных заданий, структурированный по уровневым блокам на основе теории культурного интеллекта (CQ). Этот компонент, наиболее развёрнутый, рассматривается в следующем разделе.

Система межкультурных упражнений: уровневый подход

Опора на теорию культурного интеллекта С. Анга и К. Эрли [Ang, Van Dyne, 2008], выделяющую когнитивный, аффективный, поведенческий и метакогнитивный уровни, позволила разработать двухуровневую систему

упражнений, учитывающую ограниченные языковые возможности студентов на этапах А2 и В1.

Система упражнений для уровня А2

На уровне А2, где языковые средства ещё недостаточны для полноценной рефлексии, система включает четыре блока. Метакогнитивный уровень целенаправленно не активируется.

Блок 1. Культурная идентификация. Задания на запоминание культурных фактов: соотнесение изображений с понятиями, заполнение пропусков, выбор ответа. Например: «Что символизирует красный китайский узел? (a) красоту и моду, (b) удачу и радость, (c) богатство и деньги»; «Соотнесите изображения и названия: салат "Оливье", селёдка под шубой, пельмени, самовар».

Блок 2. Понимание культурных смыслов. Вопросы «почему?», определение истинности/ложности утверждений с обоснованием. Например: «Почему в России нельзя дарить чётное количество цветов?»; «Верно ли, что салат "Оливье" придумали в Советском Союзе? Обоснуйте ответ».

Блок 3. Культурное сравнение. Заполнение сравнительных таблиц, диаграмм Венна, открытые вопросы. Например: таблица «Подарки в России и в Китае» (что дарят, сколько цветов, что нельзя дарить); «Русские пьют чай с вареньем вприкуску. А как пьют чай в Китае?».

Блок 4. Культурная коммуникация. Ролевые игры, моделирующие межкультурное общение. Например: «Вы пришли в гости к русскому другу: что вы скажете, когда входите, дарите подарок, садитесь за стол?»; «Пригласите русского друга на китайский Новый год».

Система упражнений для уровня В1

На уровне В1 языковые возможности позволяют перейти к более сложным когнитивным операциям. Система реализует все четыре уровня культурного интеллекта, включая метакогнитивный.

Блок 1. Когнитивный уровень: «Понимаю, почему так, а не просто знаю факт». Переход от накопления сведений к объяснению причин и связи с ценностями.

Примеры заданий. «Найди причину»: прочитайте о культурном правиле, выберите из списка ценность, которая его объясняет, обоснуйте связь. «Объясни иностранцу»: ваш друг удивлён, что в Китае спрашивают «Ты поел?» вместо «Как дела?»; напишите сообщение, объясняющее, какую ценность отражает эта привычка. «Предскажи недоразумение»: даны две культурные особенности – в одной принято сразу переходить к делу, в другой – сначала говорить на нейтральные темы; придумайте ситуацию встречи, где это различие вызовет непонимание, и объясните чувства каждой стороны.

Блок 2. Аффективный уровень: «Слышу свои эмоции и пробую смотреть чужими глазами». Учащийся учится замечать и описывать эмоциональный отклик на культурные различия и вставать на позицию другого.

Примеры заданий. «Моё первое впечатление – и обратная сторона»: после просмотра видео с незнакомым ритуалом заполните две колонки – «Какие чувства возникли у меня и почему?» и «Что может чувствовать человек в этом ритуале?». «Дневник раздражения – перезагрузка»: вспомните ситуацию, когда поведение человека из другой культуры вызвало раздражение, и ответьте на вопросы – «Какую мою ценность задел этот поступок?», «Какая ценность стояла за поступком того человека?», «Как описать эту ситуацию нейтрально?». «Эмпатическое предположение»: прочитайте историю (иностранец отказывается от угощения, даже когда голоден) и напишите внутренний монолог от его лица.

Блок 3. Поведенческий уровень: «Пробую разные стратегии в общении». Учащийся учится гибко подбирать поведение под культурный контекст.

Примеры заданий. «Выбери стратегию»: для отказа от приглашения даны три варианта – прямой, смягчённый, через намёк; определите, какой вариант уместен в какой культуре, и объясните почему. «Переключи стиль общения»: разыграйте диалог дважды – с партнёром, предпочитающим прямой стиль, и с партнёром, для которого важнее сохранить гармонию; обсудите различия. «Реши мини-конфликт»: один человек долго молчит перед ответом, второй думает, что его игнорируют; предложите фразы, которые помогут сторонам понять друг друга.

Блок 4. Метакогнитивный уровень: «Думаю о том, как я общаюсь, и делаю выводы». Вводится осознанная работа над собственным мыслительным процессом в межкультурном взаимодействии.

Примеры заданий. «Мой план перед общением»: заполните таблицу до контакта – «Что я знаю про стиль общения в этой культуре? Что меня может удивить? Как я буду проверять, правильно ли понимаю собеседника?». «Стоп-кадр»: во время ролевой игры преподаватель останавливает действие и задаёт вопросы – «Что ты сейчас чувствуешь? Почему ответил именно так? Ты думаешь, собеседник понял тебя? Как ты это определил?». «Выводы после опыта»: письменно ответьте на вопросы – «Мои ожидания были такими... На самом деле произошло... Что оказалось неожиданным? Если завтра будет похожая ситуация, я попробую... Что я теперь буду учитывать в будущем?».

Заключение

Предложенная методика лингвокультурной адаптации учебных материалов позволяет трансформировать культурно нейтральный или фрагментарный учебный текст в платформу межкультурного диалога. Её отличительные черты:

- адресность: методика разработана для китайских студентов с учётом значительной дистанции между русской и китайской лингвокультурами и условий обучения вне языковой среды;

- системность: пять компонентов охватывают все уровни межкультурной компетенции по Байраму, а система упражнений реализует четыре уровня культурного интеллекта;
- уровневая дифференциация: двухуровневая система упражнений (A2 и B1) учитывает реальные языковые возможности студентов и обеспечивает постепенное усложнение задач – от накопления фактов к метакогнитивной рефлексии;
- практическая применимость: адаптация не требует замены учебника и может осуществляться преподавателем поэтапно.

Перспективу дальнейшего исследования составляет экспериментальная верификация эффективности методики, а также её адаптация для других уровней владения языком и других национальных аудиторий.

Список литературы:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с. EDN: PWFJUD
2. Ву Ч. «Культурная карта» учебника по РКИ: как инструмент формирования межкультурной компетенции обучающихся в вузе (уровень А2) // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – Том 11, № 3– С. 438-446. DOI: 10.30853/ped20260054 EDN: BCKVMH
3. Ву Чжицзин. Сравнительный анализ китайских и российских учебников русского как иностранного уровня А2 в аспекте межкультурной коммуникации (на примере «Дорога в Россию» и «Новый Восток») // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие: Материалы Международной научно-практической конференции «XXV Кирилло-Мефодиевские чтения» (23 мая 2024 г.): сборник статей. – Москва: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2024. – С. 216–220.
4. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – М.: Русский язык, 1984. – 144 с. EDN: SDIHEE
5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с. EDN: SUMHNJ
6. Ang S., Van Dyne L. Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications // Armonk, NY: M.E. Sharpe, 2008. – 414 p.
7. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence // Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.
8. Fantini A.E. Exploring and Assessing Intercultural Competence [Electronic Source] // Academia, 2006. – URL: https://www.academia.edu/50231258/Exploring_and_Assessing_Intercultural_Competence (дата обращения: 30.06.26).
9. Thomas A. Psychologie interkulturellen Handelns. // Göttingen: Hogrefe, 2003. – 474 p.

УДК 378:004:351.74

Багрецов Д. Н.
Уральский юридический институт МВД России, Екатеринбург, Россия

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИТ В ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация: развитие цифровой образовательной среды в ведомственных учебных заведениях МВД России представляет собой многоаспектную задачу, требующую комплексного подхода. Внедрение современных технологий, развитие инфраструктуры, повышение квалификации преподавательского состава и активное сотрудничество с международным сообществом — все эти меры способны вывести подготовку кадров на новый уровень и существенно повысить эффективность дальнейшей работы сотрудников МВД.
Ключевые слова: образовательные учреждения, информационные технологии, интеграция, цифровизация.

Одной из ключевых проблем внедрения информационных технологий (ИТ) в ведомственных учебных заведениях МВД России является недостаточная материально-техническая база. Многие учебные заведения реализуют образовательные программы, ориентируясь на устаревшее оборудование и программное обеспечение. Отсутствие современных компьютеров, серверов, интерактивных досок и других технических средств затрудняет эффективное использование ИТ в учебном процессе. Кроме того, нередко ощущается нехватка доступных высокоскоростных интернет-ресурсов, что является критически важным фактором для полноценной интеграции ИТ в образовательную среду.

Другой проблемой становится подготовка и переподготовка кадров. Педагоги и административный персонал, работающие в ведомственных учебных заведениях МВД России, не всегда обладают достаточными навыками для работы с современными ИТ-системами и программным обеспечением. Часто возникающие трудности при внедрении новых технологий связаны с отсутствием у преподавателей необходимых знаний и опыта. Более того, постоянное развитие и обновление технологий требует регулярного повышения квалификации, что создает дополнительную нагрузку на сотрудников и требует больших финансовых и временных ресурсов.

Также важной проблемой является существующая бюрократическая система и жесткие регламенты, которые затрудняют оперативное внедрение инноваций. Прежде чем новая информационная технология будет внедрена в образовательный процесс, она должна пройти множество проверок и согласований на разных уровнях управления. Это значительно замедляет процессы обновления и повышения эффективности образовательных методик.

Помимо этого, высокие требования к безопасности и конфиденциальности данных в структурах МВД России создают дополнительные сложности при интеграции ИТ-решений [1].

Не менее значимой проблемой является недостаточная интеграция существующих образовательных платформ и ресурсов с другими системами МВД России. В результате обучения оказывается ограниченным в использовании данных из внешних источников, что снижает возможности студентоориентированного подхода и персонализации обучения. Существующие платформы часто разрабатываются отдельными разработчиками без учета совместимости с уже существующими системами, что затрудняет обмен информацией и снижает общую эффективность использования ИТ в образовательном процессе.

Кроме того, одной из проблем является низкая мотивация участников образовательного процесса к использованию новых технологий. В условиях устоявшихся традиций и привычек многие преподаватели и студенты относятся к ИТ-решениям скептически, видя в них дополнительную нагрузку, а не средство для облегчения работы и повышения качества образования. Нередко внедрение новых технологий не сопровождается достаточной информационной и методической поддержкой, что также способствует возникновению сопротивления со стороны участников образовательного процесса.

Коррупционные риски также оказывают негативное влияние на процесс внедрения ИТ в образовательные учреждения МВД России. В отдельных случаях закупки оборудования и программного обеспечения происходят без должного контроля и проверки качества, что приводит к приобретению неэффективных или даже неработоспособных решений. Это негативно сказывается на общем уровне технологической оснащенности учебных заведений и затрудняет реализацию долгосрочных стратегий цифровизации образования.

В условиях ограниченного финансирования выбор приоритетов становится еще одной значимой проблемой. Средства, выделяемые на образовательные учреждения МВД России, часто должны распределяться между различными потребностями, включая материально-техническое обеспечение, зарплаты преподавателей и прочие операционные расходы. В таких условиях инвестиции в ИТ могут отодвигаться на второй план, что препятствует внедрению современных технологий и инновационных методов обучения.

Наконец, важной проблемой является необходимость адаптации существующих образовательных программ к условиям использования ИТ. Многие учебные планы и методики разрабатывались много лет назад и не предусматривают активного использования информационных технологий.

Это требует значительных усилий от преподавателей и методистов по разработке и внедрению новых программ, интеграции цифровых материалов и создания учебных курсов, соответствующих современным требованиям.

Таким образом, внедрение ИТ в образовательную работу ведомственных учебных заведений МВД России сталкивается с целым рядом проблем, связанных как с материально-технической базой и подготовкой кадров, так и с существующими бюрократическими барьерами и культурой сопротивления к изменениям. Решение этих проблем требует комплексного подхода, включающего модернизацию инфраструктуры, обучение персонала, разработку новых образовательных методик и обеспечение поддержки на всех уровнях управления.

Перспективы развития цифровой образовательной среды в системе подготовки кадров МВД

Информационные технологии становятся неотъемлемой частью современного образовательного процесса, оказывая значительное влияние на учебный процесс и подготовку кадров. В ведомственных учебных заведениях МВД России это влияние особенно заметно. Рассмотрим перспективы развития цифровой образовательной среды в данной системе.

Перспективы развития цифровой образовательной среды в системе подготовки кадров МВД тесно связаны с интеграцией современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), способных значительно повысить эффективность образовательного процесса. В первую очередь, стоит отметить такие направления, как внедрение систем дистанционного обучения, использование облачных технологий, разработка и применение специализированного программного обеспечения и контента, а также развитие инфраструктурной поддержки.

Одним из ключевых направлений является развитие систем дистанционного обучения. Пандемия COVID-19 показала важность наличия качественной системы дистанционного образования. В ведомственных учебных заведениях МВД активно используется платформа "Электронный университет МВД России", которая позволяет организовать полноценный учебный процесс в онлайн-формате. Дальнейшее совершенствование этой платформы представляет огромный потенциал. В частности, возможно внедрение искусственного интеллекта для автоматизации учебного процесса, настройка персонализированного обучения, а также создание виртуальных симуляторов для практического обучения.

Облачные технологии представляют собой еще один перспективный инструмент. Использование облачных сервисов позволяет хранить и обрабатывать большие объемы данных, обеспечивать доступ к учебным материалам с различных устройств, а также организовать совместную работу над проектами. В перспективе, развитие облачных технологий позволит

создать единую цифровую образовательную среду, объединяющую все учебные заведения МВД, что увеличит доступность образовательных ресурсов и упростит координацию учебного процесса.

Не менее важным аспектом является разработка специализированного программного обеспечения и учебного контента. Например, создание интерактивных учебных пособий, разработка симуляторов для отработки практических навыков, использование виртуальной и дополненной реальности в обучении. Интерактивные материалы позволяют лучше усваивать информацию, а виртуальные симуляторы предоставляют возможность проводить практические занятия в безопасной среде, максимально приближенной к реальной.

В дальнейшем также стоит уделить внимание развитию инфраструктуры поддержки цифровой образовательной среды. Это включает в себя обновление и модернизацию технического оснащения учебных заведений, повышение квалификации преподавателей в области ИКТ, а также разработку нормативно-правовой базы для регулирования использования цифровых технологий в образовании. Без необходимых средств технической поддержки и управления образовательный процесс не сможет достичь оптимальной эффективности.

Однако, перспективы развития цифровой образовательной среды не ограничиваются только новыми технологиями и подходами. Важным аспектом является интеграция обратной связи от слушателей курсов и студентов, их активное включение в процесс создания образовательного контента. Это позволяет учитывать реальные потребности и запросы обучаемых, что значительно повышает качество и актуальность учебных материалов.

Особенно перспективным направлением видится активное внедрение систем искусственного интеллекта и машинного обучения. Такие системы могут выполнять функции интеллектуальных помощников, анализирующих прогресс студентов и предлагающих индивидуальные маршруты обучения. Искусственный интеллект может не только оптимизировать учебный процесс, но и предугадывать возможные затруднения, предлагая корректирующие действия.

Еще одной важной перспективой является международное сотрудничество. Внедрение международных образовательных стандартов и обмен опытом с зарубежными учебными заведениями может значительно повысить качество подготовки кадров в МВД России. Эффективное использование международных образовательных платформ и ресурсов предоставит возможность отечественным специалистам быть в курсе современных тенденций и методов работы правоохранительных органов и служб безопасности на мировом уровне.

Заключение: пути повышения эффективности использования информационных технологий в образовательной работе

Повышение эффективности использования информационных технологий в образовательной работе ведомственных учебных заведений МВД России требует комплексного подхода, который должен учитывать как технические, так и организационные аспекты системы обучения. Одним из ключевых направлений этой работы является модернизация существующих инфраструктур и обеспечение доступа к современным технологическим ресурсам для всех участников образовательного процесса.

Первым шагом на пути к улучшению является модернизация материально-технической базы. Для этого необходимо обеспечить учебные заведения современной компьютерной техникой, высокоскоростным интернетом и должным программным обеспечением. Это позволит создать адекватные условия для интеграции электронных образовательных ресурсов и проведение дистанционных занятий. Важно также учитывать такие аспекты, как безопасность данных и защита информации, что требует внедрения надежных систем информационной безопасности и регулярного их обновления.

Следующим важным аспектом является подготовка преподавательского состава. Владея основами информационных технологий, преподаватели смогут эффективно применять их в процесс обучения. Необходимо организовать систематическое повышение квалификации кадров, включая обучение работе с новыми программными продуктами, интернет-ресурсами, а также методиками дистанционного обучения. Особое внимание следует уделить созданию и распространению методических материалов и рекомендаций, которые помогут преподавателям адаптировать существующие образовательные программы под нужды современных технологий.

Информация и коммуникация играют важную роль в образовательном процессе, поэтому улучшение взаимодействия между студентами и преподавателями посредством цифровых технологий также является актуальной задачей [2]. Для этого необходимо разрабатывать и внедрять платформы, где пользователи могут иметь доступ к образовательным материалам, выполнять контрольные задания, общаться в онлайн-режиме и получать консультации. Такие среды помогают организовать более гибкий и индивидуальный подход к обучению, что особенно важно в условиях разнородного уровня подготовки и знаний студентов.

Кроме того, необходимо активное развитие и внедрение образовательных технологий, основанных на принципах искусственного интеллекта. Например, интеллектуальные обучающие системы могут адаптироваться к уровню каждого ученика, предлагать персонализированные

задания и отслеживать прогресс учащихся. Это повышает мотивацию и вовлеченность студентов в учебный процесс, так как позволяет учиться в более комфортных условиях, где учитываются их индивидуальные потребности и особенности.

Не менее значимое место занимает формирование цифровой культуры и компетентности у студентов. Обучение навыкам работы с информационными технологиями, грамотному использованию интернет-ресурсов, а также вопросам цифровой этики — все это должно стать неотъемлемой частью образовательных программ. Важно, чтобы выпускники судебных учебных заведений МВД России не только владели профессиональными знаниями, но и могли эффективно использовать современные технологии в своей дальнейшей работе.

Для успешной реализации всех перечисленных мероприятий необходимо также наладить межведомственное сотрудничество и обмен опытом с другими образовательными учреждениями и ведомствами. Совместные проекты, конференции, семинары и рабочие группы помогут выявить лучшие практики и адаптировать их под специфические нужды МВД. Это будет способствовать созданию единого образовательного пространства, которое будет учитывать как федеральные, так и региональные особенности системы образования [3].

В заключение следует отметить, что процесс интеграции информационных технологий в образовательную работу ведомственных учебных заведений МВД России требует не только технических и организационных изменений, но и культурного и методологического подхода. Только комплексный подход, который будет учитывать все перечисленные аспекты, позволит реально повысить эффективность использования информационных технологий в образовательной деятельности, что в свою очередь обеспечит более высокий уровень профессиональной подготовки специалистов МВД России.

Список литературы:

1. Козловская Г.Е., Казенина А.А. Цифровизация образования: модернизация или трансформация // Вестник МГПУ. Серия: «Философские науки». – 2020. – № 1 (33). – С. 38-43. DOI: 10.25688/2078-9238.2020.33.1.05 EDN: BIUGLM

2. Кокурхаева Р.М.Б., Жамборов А.А. Роль информационных технологий в организации образовательного процесса // Журнал прикладных исследований. – 2022. – Т. 1. № 9. – С. 29-32. DOI: 10.47576/2712-7516_2022_9_1_29 EDN: NUFQFH

3. Молоков В.В. Проблемы цифровизации ведомственного образования // В сборнике: Современные цифровые технологии в деятельности образовательных организаций силовых ведомств: концепция, практика, инновации. сборник материалов 3-й Международной конференции. – Уфа, 2021. – С. 64-67. EDN: BGWZIN

УДК 373.2.016:811.111

Свирина К. А.
Научный руководитель: Терещенко Ю. А., к.п.н., доцент
Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре, Тара, Россия

РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ИГРОВОЙ МЕТОДИКИ НА УРОВНЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена формированию монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения английскому языку. В статье рассматриваются теоретические основы использования игровых технологий как ведущего метода обучения в дошкольном возрасте, анализируются виды игр, способствующие развитию связной устной речи. Обосновывается роль игровых технологий в создании естественной языковой среды и повышении мотивации детей к говорению на иностранном языке. Предлагаются методические рекомендации по интеграции игр в образовательный процесс дошкольных учреждений. Делается вывод об эффективности игровых технологий как педагогического инструмента формирования монологической речи и создания основы для дальнейшего изучения языка.

Ключевые слова: обучение английскому языку, игровые технологии, монологическая речь, дошкольный возраст, коммуникативная компетенция.

Проблема формирования монологической речи у детей старшего дошкольного возраста при обучении английскому языку приобретает в последние годы особую остроту в связи с широким распространением практики раннего иноязычного образования [1]. Родители и педагоги всё чаще стремятся начать знакомство ребёнка с иностранным языком как можно раньше, справедливо полагая, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для овладения речевыми навыками [2, 3]. Однако при этом возникает серьёзное противоречие: с одной стороны, существует запрос на формирование у дошкольников умения строить связные, развернутые высказывания на английском языке, с другой - традиционные методы обучения, ориентированные на заучивание отдельных слов и фраз, не обеспечивают развития монологической речи как целостного вида речевой деятельности. Результатом такого подхода становится ситуация, когда ребёнок знает множество лексических единиц и может ответить на отдельные вопросы, но оказывается неспособным самостоятельно составить рассказ или описать предмет на иностранном языке [1]. Это противоречие определяет актуальность поиска эффективных педагогических инструментов, которые позволили бы целенаправленно развивать монологическую речь у старших

дошкольников, используя адекватные их возрастным и психологическим особенностям формы работы.

В психолого-педагогических исследованиях обосновано, что игра является ведущей деятельностью дошкольного возраста, в которой формируются все основные психические новообразования, включая произвольность, воображение, знаково-символическую функцию и рефлексию [2]. Игровая деятельность создаёт «зону ближайшего развития» для речевых умений, поскольку в игре ребёнок вынужден использовать речь для планирования действий, согласования ролей и передачи содержания. Коммуникативная потребность является одной из базовых, и её удовлетворение в дошкольном возрасте происходит преимущественно в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками. Переход от эгоцентрической речи к социализированной наиболее эффективно протекает в условиях активной коммуникативной практики [3]. Психологический фундамент раннего иноязычного образования составляют идеи о сензитивности дошкольного возраста к языковому развитию и о ведущей роли игры как средства социализации и формирования речевых навыков.

Монологическая речь представляет собой сложный вид речевой деятельности, требующий от говорящего умения логически последовательно и связно излагать мысли, используя развёрнутые высказывания. У детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) на родном языке выделяются такие виды монолога, как описание, повествование, рассуждение и контаминация. Однако, как показывает анализ практики, даже на родном языке многие дети испытывают трудности при построении монолога: они нарушают логическую последовательность, пропускают важные смысловые звенья, используют примитивные синтаксические конструкции. На иностранном языке эти трудности усугубляются недостатком лексико-грамматических средств и страхом допустить ошибку [4]. Поэтому задача формирования монологической речи на английском языке у дошкольников не сводится к заучиванию готовых текстов, а предполагает создание таких образовательных ситуаций, в которых у ребёнка возникает внутренняя потребность высказаться, и он имеет достаточные языковые и смысловые опоры для построения связного сообщения [5]. Именно игровые технологии позволяют моделировать подобные ситуации наиболее естественным образом.

В современной методике преподавания иностранных языков дошкольникам выделяется несколько типов игр. Ролевые игры, предполагающие принятие детьми определённых социальных ролей (врач, продавец, путешественник и т.д.), создают условия для диалогического взаимодействия, которое постепенно перерастает в развёрнутые монологические высказывания, когда ребёнок рассказывает о своих действиях, о характере персонажа, о последовательности событий.

Дидактические игры, такие как лото, домино, игры-ходилки с речевым заданием, направлены на активизацию лексических единиц и грамматических конструкций, которые затем используются в монологе. Театрализованные игры и игры-драматизации по мотивам сказок и рассказов развивают выразительность речи, интонационную окраску и способствуют запоминанию целых фраз, что создаёт основу для самостоятельного рассказывания. Подвижные игры с речевым сопровождением, например, «Simon Says», сочетают двигательную активность с проговариванием команд и описанием действий, что особенно важно для детей с кинестетическим видом восприятия [7]. Кроме того, в последнее время активно разрабатываются цифровые игровые технологии (интерактивные квесты, обучающие приложения, мультимедийные игры), которые демонстрируют высокую эффективность при формировании лексических и грамматических навыков, но требуют осторожного применения из-за риска снижения живого общения [8].

Анализ научно-методической литературы позволяет выделить ряд условий, при которых игровые технологии становятся действительно эффективным средством формирования монологической речи [5, 6]. Прежде всего, игра должна быть коммуникативно-направленной, то есть побуждать ребёнка к спонтанному или подготовленному высказыванию на иностранном языке. Для этого педагог должен тщательно продумывать сюжет и речевое наполнение игры, включая в неё ситуации, требующие от детей описания, объяснения, оценки или повествования. Второе условие требует необходимости соблюдать принцип постепенного усложнения речевых задач: от репродуктивных упражнений (повторение и подстановка) к продуктивным (комбинирование и творческое конструирование). Например, на начальном этапе дети могут повторять за педагогом фразы для описания картинки, затем самостоятельно описывать предложенные объекты по схеме, а позже - составлять рассказ по серии сюжетных картинок без опоры. Третье условие - игры должны быть систематически включены в структуру каждого занятия, занимая не менее 30-40 % учебного времени, при этом их следует чередовать с другими видами деятельности (фонетическая зарядка, прослушивание аудиозаписей, работа с раздаточным материалом). А также важна вариативность игровых форм, позволяющая учитывать индивидуальные интересы и уровень подготовки детей. Так, для детей с высоким уровнем языковой компетенции могут предлагаться творческие игры с открытым финалом, а для детей с низким - игры с опорой на наглядность и образцы речи [6, 7].

Практическая значимость проведённого исследования заключается в разработке методических рекомендаций для педагогов дошкольных учреждений по использованию игровых технологий для формирования монологической речи. Рекомендуется выстраивать обучение на основе

тематического планирования, где каждая тема («Моя семья», «Животные», «Путешествие» и др.) реализуется через серию игровых занятий с постепенным усложнением речевых задач. На начальном этапе используются дидактические и подвижные игры для накопления лексики; на основном – ролевые и театрализованные игры, требующие составления коротких монологов-описаний или повествований; на заключительном – игровые проекты или праздники, где дети представляют свои рассказы перед зрителями. Педагог выступает как партнёр по игре, создающий доброжелательную атмосферу и помогающий детям преодолевать трудности, а не как строгий контролёр [5, 7].

Для отслеживания динамики рекомендуется систематически фиксировать уровень сформированности монологических умений с помощью чек-листов по следующим критериям: объём высказывания (количество предложений), лексическое разнообразие (используемые тематические единицы), грамматическая правильность (наличие/отсутствие ошибок), связность и логичность (последовательность изложения), а также эмоциональная выразительность речи. Это позволит своевременно корректировать методику и индивидуализировать работу с детьми с учётом их уровня подготовки.

Результаты теоретического анализа позволяют сделать вывод, что игровые технологии являются не просто вспомогательным, а системообразующим компонентом процесса обучения английскому языку дошкольников, направленным на формирование монологической речи. Именно в игре создаются оптимальные условия для возникновения естественной коммуникативной потребности, для снятия психологических барьеров и для активного использования языка в ситуациях, значимых для ребёнка. Систематическое применение различных видов игр (ролевых, дидактических, театрализованных, подвижных) способствует поэтапному развитию монологических умений: от репродукции образцов к самостоятельному творческому высказыванию. Кроме того, игровые технологии обеспечивают интеграцию всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо в элементарной форме) и способствуют развитию универсальных учебных действий, таких как планирование, контроль и самооценка.

Список литературы:

1. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Иностранный язык в дошкольном образовании: ценностные приоритеты // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 3. – С. 2–9. EDN: MPOASQ

2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76. EDN: OWVTDS

3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / пер. с фр. и англ.; сост. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 526,[1] с.
4. Аббасова Л.И., Балашкевич С.С. Особенности развития монологической речи детей дошкольного возраста // International scientific discoveries 2018: XXXIII международная научно-практическая конференция. – Научный центр «Олимп», 2018. – С. 177–178. EDN: YUYBWM
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2006. – 336 с. EDN: XUPRFR
7. Джорджевич А.Ф. Современные игровые подходы при обучении иностранному языку детей дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2025. – № 2 (553). – С. 78–79. EDN: MKLJYI
8. Çelik K.Ş. The Use of Formulaic Chunks by EFL Very Young Learners: Interactive Games vs. Interactive Stories // Cumhuriyet International Journal of Education. – 2025. – Vol. 14, No. 3. – P. 662–673. DOI: 10.30703/cije.1567998 EDN: JPJUHO

УДК 372.881.111.1

Трусенко М. А.
Научный руководитель: Терещенко Ю. А., к.п.н., доцент
Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре, Тара, Россия

ИНТЕГРАЦИЯ ИГРОВЫХ И ТРЕНАЖЁРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается интеграция игровых и тренажёрных технологий в формировании ритмико-интонационных навыков младших школьников. Раскрывается сущность данных навыков как ключевого компонента иноязычной коммуникативной компетенции, анализируются психолого-педагогические особенности их формирования у детей 7–8 лет. Обосновывается эффективность сочетания игровых (песни, рифмовки, драматизация) и тренажёрных технологий для повышения мотивации и прочности навыков в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

Ключевые слова: ритмико-интонационные навыки, игровые технологии, тренажерные технологии, младшие школьники, коммуникативная компетенция, ФГОС НОО.

Одним из важнейших компонентов иноязычной коммуникативной компетенции является фонетическая сторона речи, в структуре которой особое место занимают ритмико-интонационные навыки. Именно ритм и интонацияч придают речи естественность, эмоциональную выразительность и коммуникативную понятность, позволяя носителям языка адекватно воспринимать высказывание [3].

Актуальность проблемы обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), который предусматривает формирование у младших школьников умения различать и правильно воспроизводить ритмико-интонационные особенности английской речи уже на начальном этапе обучения. Однако практика показывает, что данному аспекту фонетической подготовки уделяется недостаточно внимания. Традиционные методы часто носят репродуктивный характер и не обеспечивают устойчивого формирования ритмико-интонационных навыков, что приводит к «русскому акценту» и снижению коммуникативной эффективности речи обучающихся.

В связи с этим особую значимость приобретает поиск эффективных педагогических технологий. Современные исследования показывают высокий потенциал игровых (песни, рифмовки, упражнения, драматизация) и тренажёрных (систематические упражнения, ритмические таблицы, аудиотренажёры) технологий в развитии ритмико-интонационной стороны речи [4, 5].

Ю. В. Кашуба считает, что ритмико-интонационные навыки – это «автоматизированные умения воспроизводить ритмическую организацию английской речи, правильно ставить словесное и фразовое ударение, использовать основные типы интонационных конструкций, соблюдать паузацию и мелодику высказывания с коммуникативной задачей» [3, с. 240].

Н. Д. Гальскова определяет ритмико-интонационные навыки как «комплекс умений, обеспечивающий просодическое оформление речи, включающий ритм, ударение, интонацию и паузацию, которые позволяют сделать высказывание естественным, выразительным и понятным для носителя» [1, с. 148].

Обобщая, данные навыки обеспечивают не только техническую правильность, но и коммуникативную адекватность речи. Даже при безупречном лексико-грамматическом оформлении нарушение ритма и интонации приводит к тому, что высказывание воспринимается как «иностранное» и трудное для понимания [1, с. 149]. Эти навыки выполняют коммуникативную, смысловую, эмоционально-экспрессивную и регулятивную функции [2, с. 52]. В условия реализации ФГОС НОО их формирование является обязательным требованием к концу 2 класса.

Формирование ритмико-интонационных навыков у детей 7-8 лет обладает ярко выраженной возрастной спецификой. Младшие школьники характеризуются высокой пластичностью артикуляционного аппарата и хорошей имитационной способностью, что создаёт благоприятные условия для развития просодической стороны речи [2, с. 37].

Вместе с тем, на данном возрастном этапе наблюдается сильное интерферирующее влияние русского языка. Русская речь имеет преимущественно силовое ударение и относительно ровную интонацию, в то время как английская речь отличается чётким ритмом, редукцией безударных слогов и ярко выраженной мелодикой. Это приводит к типичным ошибкам: монотонному произнесению фраз, неправильной постановке фразового ударения и нарушению ритмического рисунка [3, с. 241].

Н. Д. Гальскова отмечает, что дети младшего школьного возраста обладают преимущественно наглядно-образным мышлением и высокой эмоциональной восприимчивостью, поэтому наиболее эффективными являются методы, опирающиеся на эмоционально-игровую деятельность и многократное ритмическое повторение [1, с. 152].

Кроме того, для детей 7–8 лет характерна быстрая утомляемость при монотонных упражнениях и относительно низкий уровень произвольного внимания. В связи с этим формирование ритмико-интонационных навыков требует частой смены видов деятельности, небольшой продолжительности упражнений и обязательного включения игрового компонента [5, с. 115].

Под игровыми технологиями понимаются специально организованные формы деятельности, включающие использование рифмовок, песен, ритмических распевок, подвижных игр, драматизации и ролевых ситуаций, направленные на развитие просодических характеристик речи [5, с. 118].

Ю. В. Кашуба подчёркивает, что регулярное использование песенно-ритмических материалов способствует одновременному развитию чувства ритма, правильной постановке ударения и естественной интонации. Песни и рифмовки позволяют детям усваивать интонационные модели в целостном, эмоционально окрашенном контексте, что значительно повышает прочность формируемых навыков [3, с. 242].

Особую эффективность демонстрируют следующие виды игровых технологий:

– Ритмические игры и физические действия под счёт или музыку;
– Хоровое проговаривание и пение ритмических распевок;
– Интонационные эстафеты и игры на имитацию эмоций;
– Драматизация коротких диалогов и стихотворений.

Как отмечает Н. Д. Гальскова, игровая деятельность снижает психологический барьер, активизирует эмоциональную сферу и способствует переносу формируемых ритмико-интонационных навыков в спонтанную речь [1, с. 153].

Помимо игровых технологий важную роль в развитии ритмико-интонационных навыков играют тренажёрные технологии. Под тренажёрными технологиями понимается система специально организованных повторяющихся упражнений, направленных на автоматизацию просодических навыков через многократную целенаправленную тренировку [2, с. 63].

Данных подход обеспечивает регулярность и последовательность отработки ритмико-интонационных моделей, что особенно важно для формирования устойчивых автоматизированных навыков. К основным видам тренажёрных упражнений относят:

– Ритмические таблицы и схемы ударения;
– Упражнения на имитацию интонационных конструкций;
– Задания на дифференциацию восходящей и нисходящей интонации;
– Многократное хоровое и индивидуальное проговаривание фраз с заданным ритмом;
– Упражнения на паузацию и логическое ударение.

Н. Д. Гальскова отмечает, что тренажёрные технологии позволяют дозировать нагрузку, постепенно усложнять материал и обеспечивать

систематическую обратную связь, что способствует более быстрому переходу навыков на уровень автоматизма [1, с. 155].

В отличие от спонтанных игровых заданий, тренажёрные упражнения дают возможность многократного повторения одного и того же интонационного образца, что особенно эффективно при преодолении интерференции родного языка и формировании правильного ритмического рисунка английской речи [5, с. 121].

Интеграция игровых и тренажёрных технологий представляет собой наиболее перспективный подход к формированию ритмико-интонационных навыков младших школьников. Такое сочетание позволяет органично объединить мотивационный и тренировочный аспекты педагогического процесса.

Основные преимущества интеграции заключаются в следующем:

– Комплексное воздействие – игровые технологии обеспечивают высокую мотивацию и эмоциональную вовлеченность, а тренажёрные – системность и многократную отработку навыка [1, с. 156];

– Взаимодополнение – игра создает естественные коммуникативный контекст, а тренажер закрепляет и автоматизирует интонационные модели, сформированные в игре [2, с. 72];

– Учет возрастных способностей – сочетание технологий позволяет чередовать эмоционально насыщенные задания с целенаправленной тренировкой, предотвращая утомление и поддерживая устойчивый интерес детей 7.8 лет [5, с. 72];

– Обеспечение переноса навыков – игровые формы способствуют применению ритмико-интонационных моделей в новых ситуациях, а тренажерные упражнения формируют прочную основу для такого переноса [3, с. 243].

Ритмико-интонационные навыки являются важнейшим компонентом иноязычной коммуникативной компетенции, определяющим естественность и понятность речи [3, с. 244].

Теоретический анализ показал, что их эффективное формирование у младших школьников возможно лишь при системном подходе, учитывающем возрастные особенности и интерференцию родного языка.

Интеграция игровых и тренажёрных технологий представляет собой оптимальное решение: игровые технологии обеспечивают мотивацию и эмоциональную вовлечённость, а тренажёрные — системность и автоматизацию навыков [1, с. 156; 2, с. 72].

В итоге, сочетание данных технологий позволяет существенно повысить эффективность формирования ритмико-интонационных навыков и способствует достижению требований ФГОС НОО на уроках английского языка в начальной школе.

Списък литературы:

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд. – Москва: Академия, 2006. – 336 с.
2. Жукова Н. С. Логопедия. Основы теории и практики. – ЭКСМО, 2025. – 288 с.
3. Кашуба Ю.В. Ритмико-интонационные навыки младшего школьника при овладении иностранным языком // Наука и школа. – 2024. – №2. – С. 239-244.
4. Латушко К.А., Серостанова Н.Н., Чопорова Е.И. Формирование иноязычных ритмико-интонационных навыков у младших школьников посредством работы над песенными композициями (опытно-экспериментальное исследование) // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 3. – 13 с. DOI: 10.17513/spno.31705 EDN: BBICUA
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс / Е. Н. Соловова // Москва: АСТ, 2008. – 270, [1] с. EDN: QUCEFR

УДК 159.99

Ерёмина В. И.
Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОВОГО И ЦЕННОСТНОГО СОДЕРЖАНИЯ РОССИЙСКОГО КИНО 2010-Х ГОДОВ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности российского кинематографа 2010–х годов. Исследуются смыслы и ценности, которые содержит кино, финансированное государством в этот период времени. Производиться сравнительный анализ того насколько совпадает интерес населения и государства в рамках кино.

Ключевые слова: кино, ценностная система, российский кинематограф, смыслы, двухтысячные годы.

Исследование культуры в разрезе смыслов и ценностей очень важно, так как именно это может показать связь между государством и населением, отразить особенности менталитета. Кроме того, рассмотрением этой темы занимаются большое количество наук: социология, философия, культурология, педагогика, психология и т.д. Изучение ценностных ориентиров с позиции психологического подхода строится на том, что ценности формируют убеждения и принципы, которые в дальнейшем формируют ожидания и представления о себе, других и окружающем мире. Следовательно, психологический взгляд на смысловое содержание киноиндустрии важен, так как является одним из факторов, сказывающимся на формирование паттернов поведения и взаимодействия между людьми [2, 4].

Период 2010–х годов для кино в России является значимым, потому что это начала выхода из застоя 90–х годов. Российский кинопрокат, как и мировой, становится все более разнообразным, так как потребление растет и появляются различный спрос. Именно такой формат позволяет укрепить позиции кинематографа и увеличить количество кассовых сборов с каждым годом.

В рамках этого исследования будут фильмы, которые финансируются государством. В этот период государство подстраивает политическую систему под продвижение традиционных ценностей, что должно войти в основу идентичности русского человека. Так, кино становится одним из инструментов влияния на ценностную систему населения. Данный способ воздействия на воспитание ценностей имеет свои преимущества, чтобы оставаться востребованным:

– обращение на чувственный опыт, эмоции зрителя, что позволяет косвенно воздействовать на его мировоззрение;

– зрительный образы формируют определенный образец для

подражания, расширяет кругозор и создает устойчивые правила, принципы, идеалы жизни;

– формирует ценностные ориентиры на основе черт характера и качеств героя, которые за счет зрительного образа приближает зрителя к нему и вызывает определенную эмоциональность, закрепляющую в памяти необходимый образ [1, 3].

Политика государства, направленная на традиционные ценности, отражается и в кинопроизводстве. Так, рассматривая хронологически основные темы финансированных фильмов можно отметить, что в 2010–м году интерес строится на представлении маленького человека, последствий войны и распаде общества и государства, к морали. В 2011–м году выходят на первый план справедливость, природа власти и переосмысление пути страны. В 2012–м году сохраняется справедливость, а переосмысление пути становится более четким и приобретает форму патриотизма через борьбу с внешним врагом, то есть воинственная его форма, а также опорой России становится традиции. В 2013–м году к справедливости и патриотизму включаются ценности любви и добра. Также продолжается переосмысление того, что сейчас происходит в России.

В 2014–м году основными ценностями, которые встречаются на экране чаще всего являются справедливость, патриотизм, дружба и семья. Поднимаются философские вопросы о скоротечности жизни. В 2015–м году сохраняется интерес к справедливости, любви, семье, появляется важность личной ответственности, основанной на том, что человек «сам кузнец своего счастья», героизм. В 2016–м году сохраняются ценности, которые были в прошлом году, а также есть фильмы, говорящие о важности дружбы. В 2017–м году основными ценностями становятся героизм, патриотизм и семейные ценности. В 2018–м году также есть фильмы с тематикой героизма, значимыми ценностями являются честность, справедливость и дружба. В 2019–м году в содержание фильмов включают такие ценности и смыслы, как адаптивность к возникающим ситуациям, любовь, дружба, семья и патриотизм.

Анализ интереса зрителя к тем или иным картинам, которые с 2010 года по 2019 год финансировались государством, будет построен на оценках фильмов на стриминговой платформе «Кинопоиск», а также определение того кассовые сборы оказались больше, чем бюджет на производство. Выбор таких показателей обусловлен тем, что определяет интерес зрителя к посещению конкретного фильма, а также показывает качественную оценку.

За 2010–е годы были достаточно успешные фильмы, которые имеют оценки от 7 и выше (данные представлены на рисунке 1). В их число вошли «Дом» (2011), «Географ глобус пропил» (2013), «Территория» (2014), «Иван Поддубный» (2014), «Приведение» (2015), «Монах и бес» (2016), «Экипаж»

(2016), «Чемпионы» (2016), «Движение вверх» (2017), «Коловрат» (2017), «Время первых» (2017), «Салют–7. История одного подвига» (2017), «Скиф» (2017), «Последний богатырь» (2017), «О чём говорят мужчины 3» (2018), «Тренер» (2018), «Битва» (2019), «Балканский рубеж» (2019) и «Коридор бессметрия» (2019).

Смыслы и ценности, заложенные в фильмах, имеют схожие настроения с общественными, а также соответствуют выбранной государством политики, направленной на патриотизм и традиционные ценности. В начале 2010–х популярны фильмы с переосмыслением русской истории, не нужности традиций, проблема «лишнего» человека и не понимая какой я есть, то есть трудности с самоидентификацией. Начиная с 2013 года эти «пустоты» заполняются общечеловеческими ценностями, которые позволяют гордиться страной, проявлять героизм, испытывать чувство единения, верить в возможность исправления, надеяться на лучшее будущее.

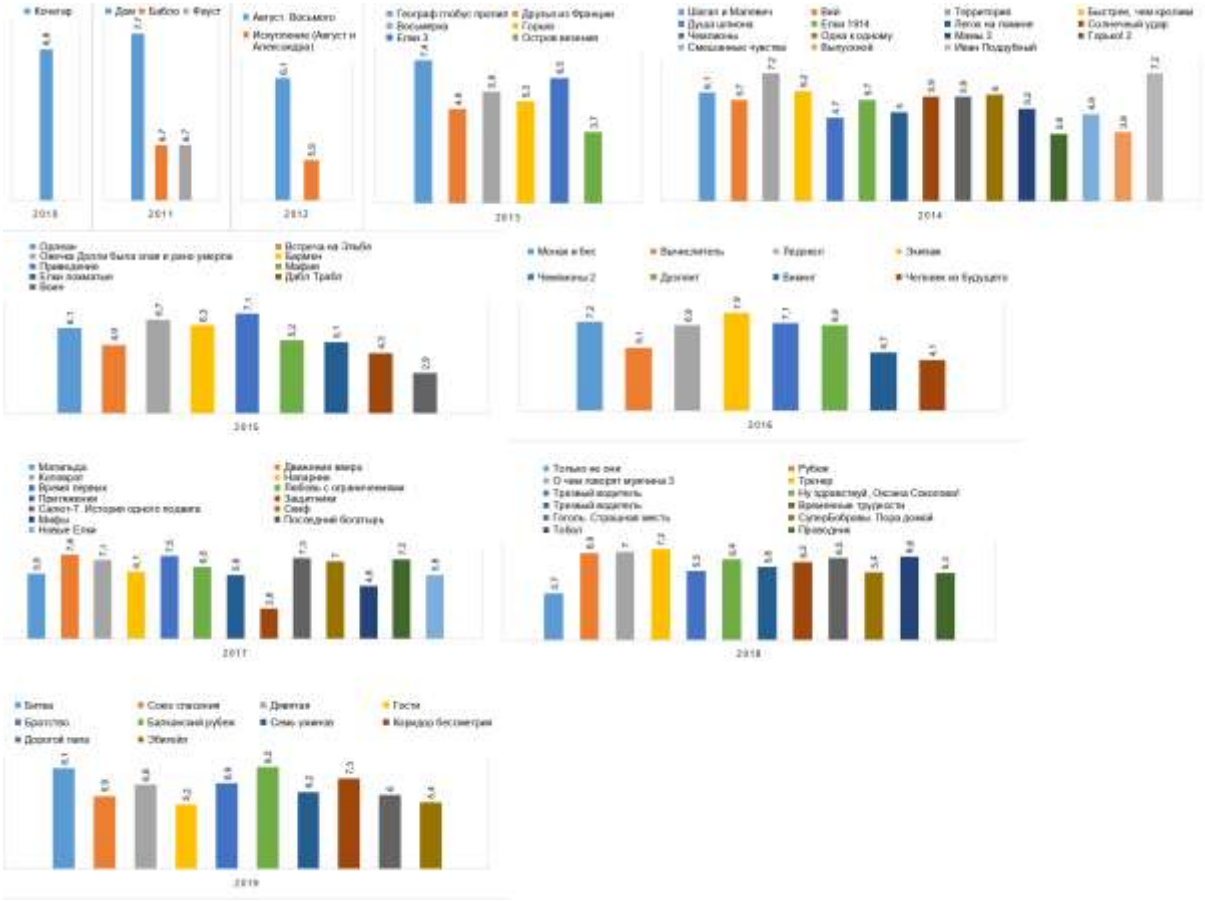


Рисунок 1 – Рейтинг оценок фильмов 2010–х годов на стриминговой платформе «Кинопоиск»

В сравнении с бюджетом, потраченным на производства фильма и кассовым сбором всего 28,75 % имели финансовый успех и смогли закрыть

затраченную сумму, принеся еще некоторую прибыль. Этими фильмами стали «Географ глобус пропил» (2014), «Горько!» (2014), «Елки 3» (2014), «Остров везения» (2014), «Быстрее, чем кролики» (2015), «Елки 1914» (2015), «Легок на помине» (2015), «Чемпионы» (2015), «Горько! 2» (2015), «Выпускной» (2015), «Иван Поддубный» (2015), «Экипаж» (2016), «Движение вверх» (2017), «Коловрат» (2017), «Притяжение» (2017), «Салют–7. История одного подвига» (2017), «Последний богатырь» (2017), «Новые елки» (2017), «О чем говорят мужчины 3» (2018), «Трезвый водитель» (2018), «Посление елки» (2018), «Гоголь. Страшная месть» (2018) и «Балканский рубеж» (2019). Можно предположить, что на это влияли разные условия сезонность, маркетинг, реклама, номер фильма в диологии и трилогии и т.д. Вместе с тем высокий сбор мог свидетельствовать тому, что смысл фильма соотносился с переживаниями зрителя на данный момент.

В свою очередь, из этих фильмов 39,13 % имеют рейтинг 7 и выше, что может говорить о том, что именно они соответствуют ценностям, переживаниям людей в этот период времени. Почти все они имеют схожую тему и ценности патриотизма, героизма, веры в силу и великодушие русского народа, стремление к счастью, помощи ближнему, дружбе и любви.

Таким образом, фильмы финансированные государством направленны на традиционные ценности. При этом часть кинопроизводства имели популярность, при этом отражали основную политику государства, поэтому можно говорить о том, что есть сонаправление в ценностных и смысловых системах между государством и населением.

Список литературы:

1. Зайцева О.А. Социальные практики кинопотребления молодежи / О.А. Зайцева, В.В. Жучков // Вестник науки и образования. – 2019. №11-1(65). – С. 115–118. EDN: NHUYQM

2. Кузнецова Ю.Н. Влияние ценностных ориентаций личности на ее социальное поведение в обществе / // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2.

3. Пензин, С.Н. Кино как средство воспитания / С.Н. Пензин // Воронеж: ВГУ, 1973. – 152 с.

4. Сушко В.А. Ощущаемое качество жизни и ценностная структура российского населения / В.А. Сушко // Социология. – 2021. – №1. – С. 61–74. EDN: JXHDJQ

УДК 159.99

Ерёмина В. В., Ерёмина В. И.
Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВОЖАТЫХ

Аннотация. В статье рассматривается специфика работы вожатого связана с развитым эмоциональным интеллектом, так как это позволяет формировать доверительный контакт с подопечными и выстраивать психологически благоприятный климат внутри коллектива. В эмпирической части выявлено, что большая часть вожатых имеет низкий уровень эмоционального интеллекта по показателям «управление своими эмоциями», «самомотиваця», «распознавание эмоций других людей и эмоциональный интеллект». По всем показателям «позитивное отношение», «автономия», «управление средой», «личностный рост», «цели в жизни», и общему показателю большинство участников имеют средний уровень и низкий уровень «самопринятие».

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмпатия, психологическое благополучие, гибкие навыки, вожатые.

Исследование специфики эмоционального интеллекта и благополучия у вожатых очень важно, так как эта деятельность относится к группе учебно-вспомогательного персонала, который проводит много времени с учащимися. Проявление этих феноменов будет существенно сказываться напрямую влияют на продуктивность деятельности, атмосферу в коллективе и благополучие детей.

Особенности профессиональной деятельности вожатого характеризуется интенсивностью межличностных коммуникаций и высокой эмоциональной вовлеченностью в них. Вожатый организует диалог, в процессе которого формируются доверительные отношения между ним и учащимся, влияющие на дальнейшее нахождение ребенка во временном детском коллективе. Кроме того, при работе с детьми нужно принимать взвешенные решения, преодолевать раздражительность, отчаяние и сдерживать вспышки гнева, чтобы при взаимодействии формировалась благоприятная психологическая атмосфера. Можно говорить о том, что эмоциональная компетентность вожатого связана с эмоциональным интеллектом и основана на нем. Специалистам, которые лучше управляют своими эмоциями, легче развивать инициативность и способность работать в стрессовой ситуации. Уровень психологического благополучия взрослого человека влияет на то, как его личностные установки, представления воздействуют на воспринимаете окружающего мира, других людей и себя. Также его активная позиция часто направляется на изменение себя, качества жизни, что формирует и развивает рефлексию к собственному

психологическому состоянию, осмыслению происходящего и принятию ответственности за жизнь. При взаимодействии с взрослым ребенок перенимает часть его качеств на себя, поэтому столь важно, чтобы вожатые обладали этими качествами и доносили до своего подопечного реалистичную картину мира, умение брать на себя обязательства, ощущение наполненности жизни и взятие активной роли в общественном и личностном аспектах [1-3].

Методы и материалы: анализ литературы, методика «Оценка эмоционального интеллекта» Н. Холл (адаптация Князев Г.Г.), Опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Лепешинского Н.Н.).

Цель исследования: изучение эмоционального интеллекта как фактора успешности молодых специалистов в условиях меняющегося образования.

Гипотеза исследования: существуют связь между эмоциональным интеллектом и профессиональной успешностью у молодых специалистов.

База исследования: ГАУ Дол «Колосок».

Выборка: 26 вожатых (9 юношей, 17 девушек) в возрасте от 20 до 22 лет.

Данные по методике «Оценка эмоционального интеллекта». Равное количество респондентов имеет средний и низкий уровни эмоциональной осведомленности (34,62 %, данные представлены на рисунке 1). Для первой группы характерно умеренное понимание и осознание своих эмоций, частичное понимание своего эмоционального состояния в разных ситуациях. Для второй группы свойственны трудности в распознавании эмоций, понимании своего самоощущения и с чем оно связано. Среди участников преобладают низкий уровень управления своими эмоциями (69,23 %), то есть для них свойственна ригидность эмоционального реагирования, слабая вариативность оптимального поведения в конкретной ситуации.

Значительная часть исследуемых имеют низкий уровень самомотивации (46,15 %). Для них характерны сложности в регуляции, управлении своего поведения за счет эмоционального сличения своего состояния.

Одинаковое количество исследуемых имеют высокий и низкий уровни эмпатии (34,62 %). Для сотрудников с низкой степенью этого феномена свойственны трудности понимания того какую эмоцию испытывает собеседник, сопереживания и сочувствия, а у людей с высоким уровнем данные проявления развиты так, что они могут хорошо понимать другого и поддерживать его.

Значительная часть респондентов имеют низкий уровень распознавания эмоций других людей (46,15 %). Так, у них есть определенные трудности в воздействии на эмоциональное состояние другого человека. Большая часть участников по эмоциональному интеллекту имеет низкий уровень (57,69%). Можно предположить, что такие это связано с ранним опытом участников во взаимодействии с людьми, семьей, формирования эмоционального интеллекта

родителями или значимыми взрослыми.

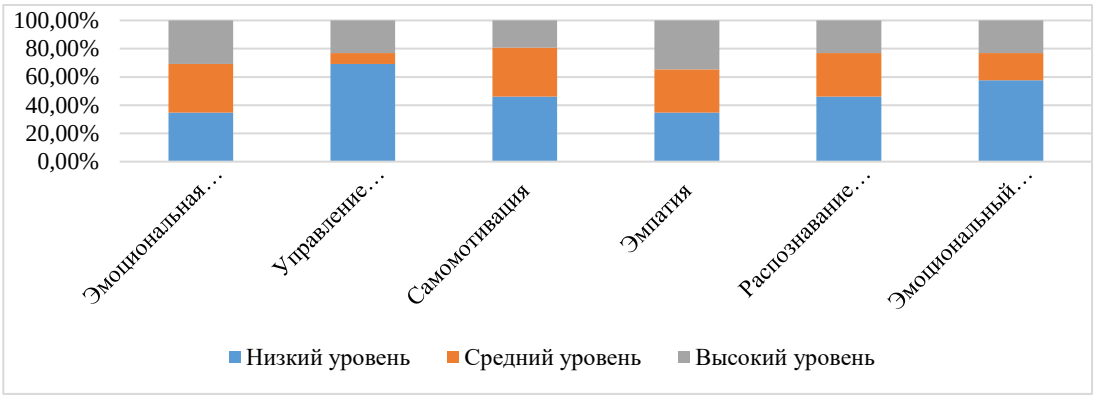


Рисунок 1 – Результаты по методике «Оценка эмоционального интеллекта»

Данные, полученные по методике «Шкала психологического благополучия» представлены на рисунке 2. Преобладающая часть респондентов имеет средний уровень позитивного отношения (65,38 %), то есть они проявляют умеренную открытость, выборочна проявляют теплоту и заботу о других, в некоторых случаях может сопереживать людям, в зависимости от сложившийся ситуации идет на компромисс или настаивает на своем.

Большая часть участников имеет средний уровень автономии, управление средой и личностный рост (61,54 %). Для них характерно в зависимости от ситуации проявлять самостоятельность в принятии решений, частично могут регулировать свое поведение и не опираться при выборе модели поведения на мнение окружающих общества. Большинство испытуемых имеют средний уровень управление средой (61,54 %). Данная группа участников имеет некоторые способности к организации своей повседневной деятельности, выборочно относится к предоставляющимся возможностям, в некоторой степени умеет контролировать происходящее вокруг. В группе преобладают участники со средним уровнем личностного роста (61,54 %). Эти исследуемые умеренно ощущают собственные развитие и самореализацию, частично чувствуют интерес к жизни, познанию и отчасти готовы изменяться в соответствии со своими достижениями и знаниями. Половина вожатых имеет средний уровень цели в жизни и общий уровень психологического благополучия. Так, у них неоднозначная позиция в определении смысла жизни, значимости прошлого и будущего, частично сформирована система перспектив, убеждений и намерений на жизнь.

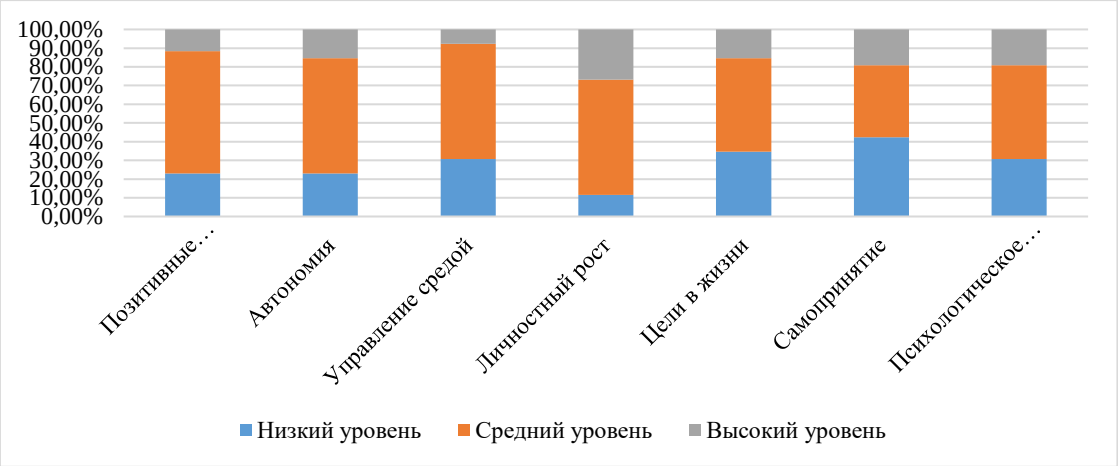


Рисунок 2 – Результаты по методике «Шкала психологического благополучия»

Значительная часть имеет низкий уровень самопринятия (42,31 %), то есть они не довольны собой, разочарованы событиями своего прошлого, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств, желает быть не тем, кем он или она является. Около двух пятых вожатых имеют средний уровень по этому показателю. Половина вожатых имеет средний уровень общего психологического благополучия. Возможно, такие результаты связаны с тем, что участники только вступает в период взрослости и формируют систему ценностей, представлений о себе, целей и планов на жизнь.

Таким образом, у респондентов преимущественно низкий уровень управления своими эмоциями, самомотивации, распознавания эмоций других людей, эмоционального интеллекта, равное количество участников имеют средний и низкий уровни эмоциональной осведомленности, а также низкий и высокий уровни эмпатии. Среди участников преобладают исследуемые со средним уровнем позитивного отношения, автономии, управление окружением, личностный рост, цель в жизни, самопринятие и общим показателям психологического благополучия.

Список литературы:

1. Абакумова И.В. Современные направления исследования эмцоионального интеллекта / И.В. Абакумова, Т.З. Аверкиева, Д.З. Кинцурашвили // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. – 2022. – Т.5, № 4. – С. 14-24. DOI: 10.23947/2658-7165-2022-5-4-14-24 EDN: SCGDJZ

2. Белкин М.А. Роль психологического благополучия и эмоционального интеллекта у вожатых детских центров / В.А. Белкин, М.О. Левадняя // International journal of medicine and psychology. – 2020. – Т. 3, № 1. – С. 20-25. EDN: XFGCHM

3. Хомяков Ю.В. Специфика профессиональных качеств молодых специалистов и особенности отношения к ним работодателей Вопросы студенческой науки / Ю.В. Хомяков, Ю.А. Ургалкин // Скиф. Воспросы студенческой науки. – 2023. – №1(77). – С. 496-500. EDN: ADBXCU

УДК 159.9

Кутнюк И. В.
SPIN: 5718-2865
Московский университет имени А. С. Грибоедова, Москва, Россия

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ЗДОРОВОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования здорового социально-психологического климата в трудовом коллективе как ключевого фактора организационной эффективности. На основе анализа теоретических подходов и эмпирических исследований выявлены основные психологические детерминанты благоприятного климата, включая стиль руководства, психологическую совместимость, групповую сплоченность, качество коммуникаций и удовлетворенность трудом. Обоснована необходимость системного подхода к управлению климатом через внедрение обратной связи, развитие управленческих компетенций, наставничество и создание поддерживающей среды.

Ключевые слова: социально-психологический климат, трудовой коллектив, психологические факторы, стиль руководства, групповая сплоченность, удовлетворенность трудом, коммуникативная компетентность, организационная эффективность, управление персоналом.

В условиях современной рыночной экономики, характеризующейся высокой конкуренцией и динамичностью изменений, человеческий капитал становится главным ресурсом организации. Эффективность использования этого ресурса в значительной степени определяется не только профессиональными компетенциями сотрудников, но и психологической атмосферой, в которой осуществляется их трудовая деятельность. Социально-психологический климат представляет собой качественный аспект межличностных отношений, проявляющийся в совокупности внутренних психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе. Это интегративное понятие охватывает широкий спектр феноменов: от эмоционального настроя членов коллектива до системы ценностных ориентаций и поведенческих норм. Эмпирические исследования убедительно демонстрируют значимость данного конструкта для организационной эффективности. Согласно данным ВЦИОМ (2023), 68% респондентов указывают, что атмосфера в коллективе является одним из ключевых факторов при выборе работодателя.

Цель настоящей статьи – систематизация и анализ психологических факторов, определяющих здоровый социально-психологический климат в

трудовом коллективе, а также рассмотрение практических подходов к его формированию и поддержанию.

Среди всех факторов, влияющих на социально-психологический климат, стиль руководства занимает особое место, поскольку руководитель выступает ключевым субъектом управления групповыми процессами. Исследования показывают, что справедливость руководства является наиболее значимым фактором для восприятия климата – на нее указывают 78% опрошенных сотрудников.

Демократический стиль управления, предполагающий коллегиальное решение вопросов, делегирование полномочий и развитие общительности, способствует формированию доверительности взаимоотношений и дружественности. При этом у сотрудников не возникает ощущения навязанности решений «сверху», каждый чувствует свою значимость в решении задач. Руководитель принимает итоговое решение, но выбирает лучшее из предложенного в ходе обсуждения. Такой подход сплачивает коллектив и позволяет персоналу ощущать себя единым целым. Напротив, авторитарный стиль, характеризующийся жесткой централизацией власти и единоличным принятием решений, обычно порождает враждебность, покорность и заискивание, зависть и недоверие. Однако в определенных контекстах – например, в спорте или в армии – авторитарный стиль может способствовать благоприятному климату, если он приводит к успеху, оправдывающему его использование в глазах группы [1].

Либеральный (попустительский) стиль, при котором руководитель практически самоустраняется от управления, передавая все решения на откуп персоналу, имеет своим следствием низкую продуктивность и качество работы, неудовлетворенность совместной деятельностью. Интенсивность и производительность труда падают, моральный настрой угасает, отсутствует мотивация и стимулирование. Такой стиль может быть приемлем лишь в уже сложившихся, сработавшихся творческих коллективах, способных к самоорганизации. Современные эффективные практики управления демонстрируют важность развития управленческих компетенций руководителей. Внедрение коучинга и программ развития управленческих навыков позволяет совершенствовать эмпатию, справедливость в принятии решений и поддерживающий стиль руководства. Опыт компании «Сбербанк» показывает, что реализация программ обязательной ежегодной обратной связи 360° и запуск коучинга для управленцев позволили за три года снизить уровень текучести молодых специалистов на 22% и повысить вовлеченность сотрудников на 18%.

Психологическая совместимость представляет собой способность членов группы к совместной деятельности, основанную на оптимальном сочетании их индивидуально-психологических характеристик. В основе

совместимости может лежать как сходство характеристик, способствующее появлению чувства безопасности и уверенности, так и их различие по принципу взаимодополняемости. Важно разграничивать явления совместимости и сработанности. Эффект совместимости чаще возникает в личных, неформальных отношениях, тогда как сработанность является результатом формальных, деловых отношений и предполагает согласованность в работе между участниками совместной деятельности. Основа сработанности – успешность и результативность именно совместной деятельности. В производственном коллективе оптимальное сочетание совместимости и сработанности обеспечивает бесконфликтное общение и эффективное согласование индивидуальных действий [2].

Значимым аспектом психологической совместимости является тип коммуникативного поведения. В. М. Шепель выделяет несколько типов: коллективисты (общительные, инициативные), индивидуалисты (склонные к персональной ответственности), претензионисты (обидчивые, стремящиеся быть в центре внимания), подражатели (избегающие осложнений), пассивные (слабовольные, поддающиеся влиянию) и изолированные (неконтактные). Оптимальный социально-психологический климат формируется при сбалансированном сочетании различных типов, однако преобладание отрицательных черт характера – обидчивости, зависти, болезненного самолюбия – препятствует сплочению коллектива.

Сплоченность группы проявляется прежде всего в эмоциональной сфере и представляет собой степень единства членов коллектива, основанную на общности целей, ценностей и взаимной привязанности. Факторами, влияющими на сплоченность, выступают отношение членов группы к лидеру, доверительные и искренние отношения, длительность совместного времяпровождения и признание личного вклада каждого члена коллектива [3].

Формированию сплоченности способствует наличие в коллективе специалистов различных уровней профессионального мастерства, что позволяет начинающим работникам видеть свою профессиональную перспективу, а высококвалифицированным специалистам – чувствовать уважение со стороны молодых коллег. Совокупно это повышает удовлетворенность с обеих сторон. Значительное влияние на сплоченность оказывает численность группы. Оптимальной считается группа, объединяющая от трех до девяти человек. Группе до пятнадцати человек более свойственна целостность, однако с ростом численности целостность утрачивается, начинают образовываться более мелкие подгруппы, отношения между которыми складываются не всегда благоприятно. В большой группе затрудняется возможность высказать свое мнение, что провоцирует неформальное разделение коллектива. Поэтому с ростом численности

целесообразно структурировать коллектив, организовав мелкие подразделения с нормативно установленными отношениями.

Половозрастная структура группы также выступает значимым фактором сплоченности. Сплоченный и здоровый социально-психологический климат чаще свойственны неоднородным группам, где реализуются разновозрастные особенности работников. В таком коллективе богаче взаимоотношения, общение и эмоциональные связи. Практика свидетельствует, что большой потенциал энергии, инициативы и творчества молодых работников ослабляет консерватизм ветеранов, в то время как молодежь приучается к сдержанности в поведении и дисциплинированности. Разнополые группы, как правило, более стабильны и эмоционально благополучны.

В основе психологического климата лежат индивидуальные особенности каждого участника, их взаимная коммуникабельность, оценки и мнения, реакции на слова и поступки окружающих. Низкая коммуникативная компетентность сотрудников ведет к коммуникативным барьерам, росту напряженности в межличностных отношениях, непониманию, недоверию и конфликтам. Умение ясно и точно излагать свою точку зрения, владение приемами конструктивной критики и навыками активного слушания создают условия для удовлетворительной коммуникации в организации. Важным аспектом является также наличие развитых горизонтальных коммуникаций между сотрудниками, что способствует быстрому обмену информацией, снижению «антиинновационной инерции» и повышению эффективности совместной работы над проектами. Благоприятный климат характеризуется свободным высказыванием собственного мнения при обсуждении рабочих вопросов, отсутствием давления руководителей на подчиненных, достаточной осведомленностью сотрудников о целях и задачах организации, а также удовлетворенностью принадлежностью к коллективу [4].

Удовлетворенность трудом выступает ключевым интегративным показателем социально-психологического климата, детерминируемым комплексом организационных и межличностных факторов – от оплаты и условий труда до характера отношений и признания достижений, причем 80% сотрудников, удовлетворенных атмосферой, рекомендуют компанию как работодателя против 23% среди неудовлетворенных, а наиболее значимыми предикторами выступают качество коммуникаций (72%) и признание заслуг (69%). Практическая работа по формированию здорового климата требует системного подхода, включающего внедрение анонимной обратной связи для диагностики проблемных зон, развитие менторских программ для адаптации новичков и передачи опыта, организацию тренингов по коммуникативной компетентности, создание условий для неформального общения, снижающего сопротивление изменениям, а также обеспечение определенной профессиональной свободы сотрудников, стимулирующей инновационную

активность, – как показывает опыт компании «Яндекс», где сочетание публичных наград, системы поощрений и обучения руководителей коучинговым навыкам обеспечило рост удовлетворенности работой на 24% за два года[5].

Таким образом, здоровый социально-психологический климат в трудовом коллективе представляет собой системный феномен, детерминированный комплексом взаимосвязанных психологических факторов – стилем руководства, психологической совместимостью, групповой сплоченностью, качеством коммуникаций и удовлетворенностью трудом, причем целенаправленное управление этими детерминантами через внедрение обратной связи, развитие управленческих компетенций, наставничество и создание поддерживающей среды выступает не факультативной, а стратегической задачей организации, поскольку инвестиции в психологическую атмосферу напрямую конвертируются в снижение текучести кадров, рост вовлеченности и повышение производительности, что подтверждает необходимость приоритизации данных вопросов на всех уровнях управления для обеспечения устойчивого развития и конкурентоспособности в долгосрочной перспективе.

Список литературы:

1. Савельева М.В. Социально-психологические факторы формирования благоприятного психологического климата в коллективе // Вестник УРАО. – 2011. – №4. – С. 64-69. EDN: OYKIXP
2. Зародина В. В. Социально-психологический климат в организации и его влияние на эффективность профессиональной деятельности / В. В. Зародина // Молодой ученый. – 2017. – № 2 (136). – С. 696-698. EDN: XIFOLN
3. Демидько Е.В., Мендель В.В. Актуальные проблемы совершенствования социально-психологического климата трудового коллектива высшего учебного заведения // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – 79 с. DOI: 10.17513/spno.30385 EDN: DKYTXP
4. Боровкова Т.А., Шалагинова К.С. Технология формирования благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 6-1. – С. 24-27. EDN: RSSQPP
5. Завдовеева А. Е., Якимова З. В. Аутплейсмент как современная персонал технология // Вторая региональная научно-практическая конференция «Управление персоналом: как привлечь, удержать и мотивировать ценных сотрудников». – 2011. – С. 79–83.

УДК 159.9

Лазовская М. Э.
Московский университет имени А. С. Грибоедова, Москва, Россия

СОВЛАДАНИЕ СО СТРЕССОМ ПОТЕРИ ПРИ РАЗВОДЕ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические механизмы совладания со стрессом потери при разводе с позиций теории привязанности. Анализируются процессы реорганизации привязанности, индивидуальные различия в стратегиях совладания, факторы уязвимости и ресурсы психологической устойчивости. На основе эмпирических исследований обосновывается гетерогенность адаптационных траекторий и необходимость дифференцированного подхода к психологической помощи разведённым лицам. Особое внимание уделяется роли стилей привязанности, эмоциональной регуляции, прощения и социальной поддержки в процессе восстановления после развода.

Ключевые слова: развод, совладание со стрессом, теория привязанности, реорганизация привязанности, адаптационные траектории, эмоциональная регуляция, прощение, социальная поддержка, психологический дистресс, резильентность.

Развод как социально-психологический феномен приобретает всё более широкое распространение в современных обществах, при этом его последствия для психологического благополучия индивидов остаются предметом активных научных дискуссий. Согласно данным европейской статистики, показатели разводимости в странах Европейского союза сохраняются на высоком уровне, а в возрастных группах старше 50 лет наблюдается устойчивая тенденция к росту числа разводов, что позволяет говорить о трансформации самого института брака и изменении возрастных паттернов супружеского распада. Психологические последствия развода не сводятся к переживанию острого стресса в момент расставания. Исследования показывают, что развод сопряжён с долгосрочными изменениями в физическом и психическом здоровье, социальной идентичности, финансовом положении и системе социальных отношений. При этом индивидуальные траектории адаптации к разводу демонстрируют значительное разнообразие: от относительно быстрого восстановления до хронического дистресса, длящегося годами. Понимание факторов, определяющих успешность совладания со стрессом потери, представляет не только теоретический интерес, но и имеет важное практическое значение для разработки эффективных программ психологической помощи разведённым лицам.

С позиций теории привязанности, брак представляет собой одну из наиболее значимых привязанностей во взрослой жизни, обеспечивающую чувство безопасности и эмоциональной поддержки. Развод, таким образом,

может быть понят как разрыв этой привязанности, что активирует систему привязанности и запускает стереотипный поведенческий ответ, включающий протест, отчаяние и, в конечном счёте, эмоциональную детачментацию, или перестройку привязанности. Боулби рассматривал реакцию горя как неотъемлемый элемент поведенческой системы привязанности – биологической программы, обеспечивающей выживание и ограничивающей длительные разлуки с первичным попечителем. Современные исследования подтверждают, что реакция на развод во многом аналогична реакции на другие формы утраты значимого объекта, однако обладает и своей спецификой. В отличие от переживания смерти супруга, развод сопряжён с неопределённостью, сохранением (особенно при наличии детей) необходимости взаимодействия с бывшим партнёром, а также с комплексом социальных и экономических последствий [1].

Важной характеристикой стресса при разводе является его временная протяжённость. Как показывают исследования, сам процесс развода может затягиваться на месяцы и даже годы, при этом длительность конфликтного периода выступает самостоятельным стрессовым фактором. В ситуациях затяжного конфликтного развода стресс трансформируется из острого в хронический, что сопровождается нарастанием переживаний неопределённости и непредсказуемости. Индивиды, вовлечённые в длительный бракоразводный процесс, используют различные стратегии для повышения определённости и снижения стресса, однако не всегда достигают желаемых результатов.

Ключевым конструктом, описывающим процесс психологической адаптации к разводу, является реорганизация привязанности – переход от состояния взаимной регуляции психологических и биологических реакций в рамках интактной пары к состоянию независимой регуляции, при котором чувство безопасности более не зависит от взаимодействий с конкретным человеком.

Как верно отмечает Сапоровская, М.В., в качестве индикаторов успешности этого процесса рассматриваются два основных психологических измерения: когерентность нарратива и ясность самоконцепции. Когерентность нарратива отражает степень, в которой человек способен связно и осмысленно описывать свой опыт развода, интегрируя эмоционально значимые события в целостную историю. Исследования показывают, что когерентность повествования о разводе предсказывает снижение психологического дистресса через 7,5 месяцев после расставания. Ясность самоконцепции, в свою очередь, относится к устойчивости и непротиворечивости представлений о себе, которые могут быть серьёзно нарушены в результате развода. Интересные данные получены относительно использования местоимений в речи разведённых лиц. Исследования показывают, что более частое

използване местоимений първого лица множественного числа ("мы", "нас") в разговоре о бывшем партнёре ассоциируется с большей выраженностью нарушений самоконцепции в течение 4,5 лет после расставания. Это позволяет рассматривать языковые маркеры как потенциальные индикаторы глубины продолжающейся эмоциональной связи с бывшим партнёром и степени реорганизации привязанности [2].

Теория привязанности выделяет два основных измерения индивидуальных различий в организации привязанности – тревожность и избегание, – которые существенно влияют на процессы совладания с разводом. Лица с высоким уровнем тревожности склонны использовать гиперактивирующие стратегии эмоциональной регуляции, включая попытки восстановить связь с бывшим партнёром и сохранить вовлечённость в отношения. Эти стратегии могут усиливать и поддерживать эмоциональный дистресс, особенно в непосредственной близости от события развода. Лица с высоким уровнем избегания, напротив, используют дезактивирующие стратегии, направленные на создание эмоциональной дистанции и подавление болезненных переживаний. Хотя в краткосрочной перспективе такие стратегии могут быть адаптивными, исследования показывают, что в долгосрочной перспективе высокий уровень избегания может быть связан с более выраженным дистрессом, чем высокий уровень тревожности. Лица с надёжным типом привязанности демонстрируют большую регуляторную гибкость и способность сохранять позитивные представления о себе и отношениях даже в условиях трудного опыта расставания. Надёжная привязанность, таким образом, выступает важным ресурсом, облегчающим процесс реорганизации привязанности и восстановления психологического благополучия [3].

Трудности эмоциональной регуляции выступают значимым предиктором психологических проблем после развода. Способность к эффективной регуляции эмоций позволяет перерабатывать болезненные переживания, связанные с утратой и отвержением, и постепенно восстанавливать психологическое равновесие. Особую роль в процессе адаптации играет способность к прощению бывшего партнёра. Исследования показывают, что прощение ассоциируется с лучшей психологической адаптацией к разводу, тогда как застревание на обидах и чувстве несправедливости препятствует процессу реорганизации привязанности и поддерживает эмоциональный дистресс. Программы психологической помощи разведённым лицам часто включают работу с процессом прощения как ключевой элемент терапевтического вмешательства.

Социальная поддержка является важнейшим ресурсом совладания со стрессом развода. Однако само событие развода часто приводит к сокращению социальных связей: друзья могут занимать стороны, совместные социальные

активности становятся болезненными, а общие друзья могут дистанцироваться . В старшем возрасте, когда социальная сеть и без того сужается, этот процесс может приводить к социальной изоляции и одиночеству. Исследования подчёркивают, что качество постразводных отношений с бывшим партнёром, особенно при наличии детей, играет критическую роль в психологической адаптации. Конфликтные отношения с бывшим супругом усиливают дистресс и затрудняют процесс реорганизации привязанности. При этом в ситуациях высокого межродительского конфликта физическое и психологическое симптоматика родителей оказывает большее влияние на их родительское функционирование, чем уровень резильентности или качество копарентинга.

Последствия развода не ограничиваются острым периодом, но могут сохраняться в течение длительного времени. В лонгитюдных исследованиях показано, что разведённые лица демонстрируют существенное снижение удовлетворённости жизнью и не возвращаются к доразводному уровню в течение как минимум семи лет после события. При этом темпы и полнота восстановления зависят от множества факторов, включая возраст, наличие детей, социально-экономический статус и доступность ресурсов поддержки [4].

Особого внимания заслуживает развод в позднем возрасте – феномен, получивший в последние десятилетия широкое распространение. В Швейцарии, например, за период с 1999 по 2019 год уровень разводов среди лиц 50–59 лет увеличился примерно на 40%, а среди лиц старше 60 лет – удвоился. В старшем возрасте развод сопряжён с дополнительными рисками, связанными с возрастными изменениями, ограниченными возможностями для восполнения утраченных ресурсов и накоплением потерь в различных сферах жизни. В то же время, как показывают исследования, индивидуальные различия в адаптации к разводу сохраняются и в старшем возрасте, причём некоторые разведённые лица старшего возраста демонстрируют устойчивость и даже личностный рост. Важным направлением для будущих исследований является изучение контекстуальных факторов, опосредующих влияние индивидуальных различий на процесс адаптации к разводу. В частности, остаются открытыми вопросы о том, в каких условиях тревожный или избегающий стили привязанности могут оказывать адаптивное влияние на процесс эмоционального восстановления. Также требуют дальнейшего изучения нейробиологические корреляты процесса реорганизации привязанности и факторы, способствующие переходу от хронического дистресса к психологическому благополучию [5].

Таким образом, совладание со стрессом потери при разводе представляет собой сложный процесс реорганизации системы привязанностей и перестройки идентичности, успешность которого определяется

индивидуальными особенностями стиля привязанности, регуляторными способностями, качеством социальной поддержки и характером постразводных отношений. Признание гетерогенности адаптационных траекторий – от резильентности до хронического дистресса – обосновывает необходимость дифференцированного подхода к психологической помощи вместо унифицированных моделей вмешательства. Дальнейшие лонгитюдные исследования призваны углубить понимание механизмов перехода от переживания утраты к восстановлению психологического благополучия в постразводный период.

Список литературы:

1. Миронова О.И., Совзиханова М.С. Особенности совладающего поведения в ситуации развода у мужчин и женщин // Вестник университета. – 2025. – № 3. – С. 283–295. DOI: 10.26425/1816-4277-2025-3-283-295 EDN: JBCPAT
2. Сапоровская М.В. Стрессы межпоколенного взаимодействия: развод как предиктор защитного и совладающего поведения подростков. Психологическая наука и образование. – 2013. – Т. 18, № 1. – С. 57–64. EDN: PZNNNZ
3. Лукина Н. Ю. Особенности эмоционального переживания женщинами развода как процесса горевания / Н. Ю. Лукина // Молодой ученый. – 2024. – № 49 (548). – С. 203-205. EDN: WIGCGS
4. Тихомирова Е.В., Самохвалова А.Г., Хазова С.А., Сапоровская М.В., Чичерина Д.А. Опыт переживания женщинами ситуации развода // Acta Biomedica Scientifica. – 2022. – Т. 7, № 3. – 216-228. DOI: 10.29413/ABS.2022-7.3.22 EDN: LMULEC
5. Юдаев В. В. Психологические проблемы при расторжении брака и методы их решения // Актуальные исследования. – 2022. – №17 (96). – С. 64-68. EDN: SBHVIO

УДК 372.893:371.335

Корякина А. А.
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

УЧЕБНАЯ КАРТИНА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧАСТНОИСТОРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ: МЕТОДИКА РАБОТЫ В 5–7 КЛАССАХ

Аннотация. Статья посвящена методике использования учебной картины как средства формирования частноисторических понятий у школьников 5–7 классов в контексте требований ФГОС ООО и Федеральной рабочей программы по истории. Автор обосновывает необходимость перехода от знаниевой модели обучения к деятельностной, что особенно актуально для учащихся, в мышлении которых наглядно-образный компонент ещё играет значительную роль. В работе представлен четырёхшаговый алгоритм работы с иллюстративным материалом (постановка познавательной задачи, направленное рассматривание, обобщение признаков, закрепление понятия). Эффективность методики демонстрируется на примерах формирования понятий «дань» и «баскак». Особое внимание уделяется заданиям на закрепление понятий, что способствует осмысленному, а не механическому усвоению терминов. Автор делает вывод, что методически грамотно организованная работа с учебной картиной превращает её из пассивного средства наглядности в действенный инструмент познавательной деятельности, обеспечивающий достижение предметных и метапредметных результатов.

Ключевые слова: учебная картина, формирование исторических понятий, частноисторические понятия, наглядно-образное мышление, методика преподавания истории, системно-деятельностный подход, ФГОС ООО, дань, баскак, визуальные источники информации.

Введение

Одним из ключевых требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) [1] и конкретизирующей его Федеральной рабочей программы по истории (ФРП) [2] является переход от знаниевой модели к деятельностной. Сегодня недостаточно добиться от ученика механического воспроизведения дат и имён – на первый план выходит умение мыслить исторически: анализировать, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи и, что особенно важно, свободно оперировать историческими понятиями.

Именно понятийный аппарат составляет так называемый «каркас» исторического знания, позволяя школьнику видеть за отдельными фактами целостные явления и процессы. Не случайно ФРП по истории в качестве одного из ведущих предметных результатов фиксирует «владение

историческими понятиями и их использование для решения учебных и практических задач» [2].

Практика показывает, что формирование понятий остаётся одной из самых сложных методических задач. При этом особенно важно учитывать возрастные особенности учащихся. Путь к сложным общеисторическим понятиям, осваиваемым в старших классах, лежит через первоначальное усвоение понятий частноисторических – тех, которые отражают конкретные явления в пределах одной страны или относительно короткого периода [3]. Именно в 5–7 классах, когда мышление школьника носит переходный характер и опора на конкретный образ ещё остаётся значимой [4], закладывается фундамент понятийного аппарата. Такие понятия, как «полюдье», «баскак», «ясак», имеют предметный, визуально представимый облик и могут быть поняты ребёнком через образ.

Здесь и возникает методическое противоречие: стандарт требует осмысленного владения понятиями, однако словесное определение, даже старательно выученное, часто остаётся для ученика 10–13 лет пустым, не связанным с живым представлением. Разрешить это противоречие помогают классические средства наглядности, переосмысленные с позиций системно-деятельностного подхода.

Данная статья продолжает и развивает проблематику формирования исторических понятий на основе использования средств наглядного обучения. Центральный вопрос остаётся неизменным: как перевести абстрактную мысль на язык зрительного образа, доступный ученику 5–7 классов? Одним из наиболее действенных инструментов здесь остаётся типологическая учебная картина [5] – именно она позволяет превратить частноисторическое понятие из словесной формулы в живой, наполненный деталями образ.

Учебная картина в рамках требований ФГОС – это не пассивная иллюстрация к рассказу учителя, а полноценный инструмент познавательной деятельности [6]. Ученик не просто смотрит, а взаимодействует с изображением: извлекает информацию, анализирует детали, сравнивает и самостоятельно формулирует признаки изучаемого явления. Например, картина, посвящённая сбору дани, позволяет шестикласснику предметно представить, чем отличались ранние формы налогообложения. Так зрительный образ становится первой и самой надёжной ступенькой на пути к пониманию исторического понятия.

Цель настоящей статьи – раскрыть роль учебной картины в формировании частноисторических понятий у школьников 5–7 классов и предложить методику работы с ней, выстроенную в логике современных образовательных стандартов.

Основная часть

В возрасте 10–13 лет мышление школьника носит переходный характер: словесно-логическое мышление активно развивается, однако опора на наглядный образ продолжает играть важную роль. Словесная информация, не подкреплённая зрительной опорой, усваивается труднее, а абстрактные определения – тем более. Историческое понятие, предъявленное только в виде текстовой формулировки, рискует остаться для ученика набором слов. Учебная картина решает эту проблему: она дает мышлению ребёнка конкретную опору, помогает связать абстрактный термин с живым представлением, превращает проговариваемое – в рассматриваемое.

Однако, чтобы картина действительно работала на формирование понятия, а не просто развлекала глаз, её использование должно быть методически выстроено. Ребёнок не считывает исторический смысл изображения автоматически – ему нужны направляющие вопросы и алгоритм анализа. Только в этом случае рассматривание становится познавательной деятельностью [7], как того и требует ФГОС.

Пошаговый алгоритм работы с учебной картиной

Предлагаемая методика состоит из четырёх последовательных шагов.

Шаг 1. Постановка познавательной задачи

Прежде чем показать картину классу, учитель формулирует вопрос, который направит внимание учеников. Это должен быть не общий вопрос («Что вы видите?»), а проблема, выводящая на существенные признаки понятия [8]. Например: «Можно ли, глядя на это изображение, доказать, что замок феодала – это не просто дом, а военное укрепление?» Такой вопрос сразу задаёт поисковую установку.

Шаг 2. Направленное рассматривание и выделение деталей

Ученики рассматривают картину, а учитель серией коротких вопросов помогает им вычленить родовые и видовые признаки понятия. Важно идти от крупного к мелкому, от очевидного – к скрытому. При этом каждый ответ ученика учитель просит подтвердить: «Покажи, где именно ты это увидел?» Это приучает детей к доказательности и работе с визуальным источником.

Шаг 3. Обобщение деталей в признаки понятия

После того как ключевые детали собраны, учитель задаёт обобщающий вопрос: «Давайте теперь одним словом назовём то явление, черты которого мы сейчас перечислили» или «Как бы вы теперь объяснили человеку, который не видел этой картины, что такое дань?» На этом шаге ученики совместно формулируют определение понятия, отталкиваясь от увиденного.

Шаг 4. Закрепление и перенос

Понятие закрепляется через короткое задание: узнать его на другой картине, привести свой пример из изученного ранее, соотнести с рядом иллюстраций (где оно есть, а где нет). Так проверяется, не привязано ли понимание понятия только к одному конкретному изображению.

Пример 1. Понятие «дань» (6 класс, курс истории России, тема «Древняя Русь»)

При изучении тем «Первые князья» или «Древнерусское государство» учащиеся впервые встречаются с понятием «дань». Для них это новый термин, и важно с самого начала сформировать верное представление. Картина Н. К. Рериха «Собирают дань» (1908 г.) [9] позволяет дать зримый, конкретный образ этого явления. В программе 6 класса понятие «дань» часто рассматривается вместе с понятием «полюдье» – формой объезда князем подвластных земель. Однако на данном этапе важно заложить общее понимание дани как принудительного сбора ценностей; конкретные способы сбора (например, полюдье) уточняются позднее. Картина Рериха даёт именно этот обобщённый образ.

Шаг 1. Постановка познавательной задачи.

Учитель демонстрирует репродукцию и задаёт вопрос: «Рассмотрите картину. Что здесь происходит? Кто кому и что передаёт? Можно ли сказать, что это обмен или торговля? Докажите, что одна сторона здесь главная, а другая – зависимая».

Шаг 2. Направленное рассматривание и выделение деталей.

Учитель ведёт анализ, побуждая учеников находить и показывать:

– одна группа людей (сборщики) имеет оружие, занимает господствующее положение;

– другая группа (местное население) передаёт меха, мёд – ценные продукты;

– позы передающих: склонённые головы, протянутые руки, отсутствие оружия;

– сама обстановка: сбор происходит не в жилище, а на открытом месте, что говорит о публичности и обязательности.

Шаг 3. Обобщение деталей в признаки понятия.

Учитель задаёт обобщающие вопросы: «Посмотрите на картину ещё раз. Можно ли сказать, что люди отдают свои вещи добровольно, по своей воле? Что в их позах, в поведении сборщиков говорит о том, что это не добровольный дар, а обязательный и принудительный сбор?» Ученики с помощью учителя формулируют первые, самые важные признаки понятия «дань»: принудительность, регулярность (сам факт организованного сбора), подчинённое положение тех, кто платит.

Шаг 4. Закрепление.

Задание 1. Разграничение понятий. Учитель предлагает вопрос: «Подумайте, можно ли поставить знак равенства между понятиями «дань» и «казна»?»

Учащиеся рассуждают, опираясь на известные им признаки дани и на первоначальные представления о казне (княжеское имущество, собираемые

ценности). В ходе обсуждения они приходят к выводу, что дань – это источник пополнения казны, но не сама казна. Дань – это поступающие средства, а казна – это место их хранения и совокупное достояние князя. Таким образом, понятия не равнозначны.

Задание предупреждает смешение близких, но не тождественных исторических понятий и учит видеть связь между ними.

Задание 2. Выбор правильного контекста. Учитель предъявляет классу три предложения и просит указать букву того, в котором понятие «дань» употреблено верно:

А) Князь ездил по своим владениям вместе с воинами и собирал дань.

Б) Князь раздавал дань местным жителям за земледелие и охоту.

В) Местные жители собирали дань для того, чтобы задобрить богов.

Учащиеся анализируют варианты, опираясь на признаки дани: принудительность, сбор с зависимого населения, осуществляемый властью. Правильный ответ – вариант А. Ошибки в вариантах Б и В обсуждаются: в Б – князь не раздаёт дань, а собирает; в В – дань собирают не для богов, а для князя, и инициатива сбора исходит от властного лица, а не от населения.

Задание проверяет понимание понятия через его корректное и некорректное употребление, что является показателем осознанного владения термином.

Задание 3. Самостоятельное конструирование высказывания. Учитель предлагает составить предложение, используя все перечисленные слова: князь, воины, дань, пушнина, рыба, местное население, защита, сбор, год.

Учащиеся самостоятельно или в парах составляют предложение, стремясь отразить в нём существенные признаки дани. Примерный вариант: «Каждый год князь вместе с воинами отправлялся на объезд своих земель и собирал с местного населения дань – пушнину, рыбу и другие ценности, обещая за это защиту». При проверке учитель обращает внимание на то, чтобы в предложении были правильно отражены участники, характер и содержание сбора.

Задание переводит знание о понятии в активную речевую форму, закрепляя понимание через самостоятельное построение высказывания с использованием ключевых терминов. Это одновременно работает и на развитие предметной речи.

Пример 2. Понятие «баскак» (6 класс, курс истории России, тема «Ордынская зависимость»)

При изучении темы «Ордынское владычество» учащиеся уже владеют понятием «дань», усвоенным ранее на материале Древней Руси. Теперь перед ними встаёт новая учебная задача: узнать, кто такой баскак и какую роль он играл при сборе дани в Ордынский период.

Шаг 1. Постановка познавательной задачи.

Учитель демонстрирует картину С. В. Иванова «Баскаки» [10] и задаёт вопрос: «Как вы думаете, кто из изображённых здесь людей является баскаком? Обратите внимание на название картины. По каким признакам вы определили, что это именно он? Что в его облике и поведении говорит о его особом положении?»

Шаг 2. Направленное рассматривание и выделение деталей.

Учитель организует анализ картины, направляя внимание учащихся на фигуру баскака и её отличия от прочих участников сцены. Под руководством учителя дети вычленяют следующие детали:

– баскак не занят физической работой с данью – не принимает меха, не взвешивает, не грузит, а наблюдает за происходящим и отдаёт распоряжения;

– его положение в пространстве картины (на возвышении, в центре композиции, на коне) указывает на руководящую роль;

– рядом с ним или позади него – вооружённый отряд, что говорит о возможности применить силу для обеспечения порядка и повиновения.

В завершение шага учитель обращает внимание на название картины: «Мы видим, что этот человек руководит процессом – это говорит о его высоком статусе и властных полномочиях. Название картины – «Баскаки» – подсказывает нам, что этот человек и есть баскак. Как вы думаете, почему художник назвал картину именно так, а не, например, «Сбор дани»?» Учащиеся высказывают предположения, что название подчёркивает не сам процесс сбора, а личность главного действующего лица – представителя ханской власти.

Шаг 3. Обобщение деталей в признаки понятия.

После того как ученики выделили все признаки понятия, учитель задаёт обобщающие вопросы, которые помогают перейти от перечисления деталей к целостному определению: «Мы выделили несколько важных признаков: баскак собирает дань, следит за порядком и отдаёт приказы; он находится на возвышении в центре; у него есть вооружённая охрана. Что общего у всех этих признаков?» Затем учитель предлагает: «Теперь, опираясь на наши наблюдения, давайте объединим их и попробуем дать определение: кто такой баскак?» В зависимости от уровня подготовки класса учитель может предложить опорные слова («представитель», «хан», «порядок», «сбор дани») или, если учащиеся уже освоили подобную форму работы, предоставить им полную свободу в формулировке. Это позволяет дифференцировать задание и стимулировать самостоятельность мышления.

Учащиеся совместно с учителем формулируют определение: «Баскак – это представитель хана на Руси, который следил за порядком и собирал дань».

После формулировки можно задать уточняющий вопрос, который выводит на понимание сути понятия: «Почему баскака называют не просто “сборщиком”, а “представителем хана”? Какое слово в этом определении самое важное и почему?»

(Здесь важно подвести к мысли, что слово «представитель» – ключевое: оно указывает на власть, данную свыше, а не на личную инициативу.)

Шаг 4. Закрепление (варианты заданий)

Задание 1. Выделение родового и видового признака в определении. Учитель записывает на доске или выводит на экран определение: «Баскак – это представитель хана на Руси, который следил за порядком и собирал дань». Учащимся предлагается подчеркнуть красной линией родовой признак (представитель хана на Руси) и зелёной линией видовой признак (следил за порядком и собирал дань).

После выполнения задание проверяется фронтально. Учитель задаёт уточняющие вопросы: «Как вы понимаете, что значит «представитель хана»? Какими полномочиями такой человек обладал?»

Задание учит видеть логическую структуру понятия, выделять в нём общее (родовое) и особенное (видовое). Это умение необходимо для осознанного владения любым историческим термином и напрямую связано с требованиями ФГОС к познавательным универсальным учебным действиям.

Задание 2. Подбор синонимов. Учитель предлагает учащимся подобрать три синонима к понятию «баскак». Работа ведётся в парах или индивидуально. Возможные варианты: сборщик дани, ханский наместник, надзиратель, представитель Орды, контролёр. При проверке учитель обращает внимание на смысловые оттенки: «Почему слово „сборщик“ подходит лишь отчасти? Какой из предложенных синонимов точнее всего передаёт властные полномочия баскака?»

Задание расширяет понятийный аппарат учащихся, учит видеть смысловые оттенки близких по значению слов и выбирать наиболее точное обозначение исторического явления.

Задание 3. Разграничение понятий. Учитель задаёт вопрос: «Подумайте, можно ли поставить знак равенства между понятиями „баскак“ и „хан“?»

Учащиеся, опираясь на известные им признаки, рассуждают и приходят к выводу, что знак равенства поставить нельзя. Хан – это верховный правитель Орды, источник власти. Баскак – это подчинённое хану должностное лицо, исполнитель его воли на конкретной территории. Баскак действует от имени хана, но не обладает всей полнотой ханской власти. Таким образом, понятия обозначают разные уровни власти.

Задание предупреждает отождествление понятий, обозначающих разные ступени власти, и формирует важное историческое представление об устройстве ордынской системы управления.

Задание 4. Выбор правильного контекста. Учитель предъявляет классу три предложения и просит указать букву того, в котором понятие «баскак» употреблено верно:

А) Жители разорённого города каждый раз с ужасом ждали визита баскака, потому что каждое его появление заканчивалось не только переписью, но и расправой над теми, кто не хотел подчиниться.

Б) На пиру баскак так красиво играл на гуслях, что хан повысил его с уличного музыканта до придворного.

В) Проснувшись утром, баскак осознал, что потерял свой шлем, без которого он не имел права проводить суд.

Учащиеся анализируют варианты, опираясь на существенные признаки баскака: представитель ханской власти, функция сбора дани и надзора, опора на военную силу. Правильный ответ – вариант А. Ошибки в вариантах Б и В обсуждаются: в Б баскак представлен как музыкант, что противоречит его должностному статусу; в шлем представлен как единственное основание для судебных полномочий, тогда как власть баскака опиралась на ханскую волю и грамоту, а не на предмет одежды.

Задание проверяет понимание понятия через его корректное и некорректное употребление в учебном тексте, что свидетельствует об осознанном владении термином и умении отличать историческую действительность от вымысла.

Описанная методика работы с учебной картиной была апробирована на уроках истории в 6 классе при изучении тем «Древняя Русь» и «Ордынская зависимость». Приведённые ниже наблюдения носят предварительный, качественный характер: они основаны на включённом наблюдении учителя за работой класса и не претендуют на статистически подтверждённые выводы – их проверка требует специально организованного исследования с контрольной группой. Тем не менее они позволяют обозначить ряд тенденций.

Во-первых, заметно реже встречалось формальное заучивание определений. Когда понятие «дань» вводилось через анализ картины Рериха, учащиеся в дальнейшем воспроизводили не только словесную формулировку, но и зрительный образ, ссылаясь на конкретные детали изображения, что указывает на осмысленное, а не механическое усвоение.

Во-вторых, предложенный алгоритм (познавательная задача – направленное рассматривание – обобщение – закрепление) помогал учащимся самостоятельно вычленять существенные признаки понятий. При введении понятия «баскак» дети чаще пытались вывести определение из анализа картины, опираясь на знакомый алгоритм действий, а не ждали готовой

формулировки от учителя. Так формируется не только предметное знание, но и метапредметное умение работать с визуальным источником информации – одно из ключевых требований ФГОС.

В-третьих, задания на перенос понятия в новую учебную ситуацию показали, что значительная часть учащихся применяет усвоенное понятие за пределами того конкретного изображения, на котором оно вводилось. Это согласуется с планируемым результатом: понятие становится инструментом для решения учебных и практических задач, как того требует Федеральная рабочая программа.

Таким образом, учебная картина при методически грамотном использовании выступает не просто средством наглядности, а полноценным инструментом формирования частноисторических понятий. Она позволяет преодолеть разрыв между словесной формулировкой и живым пониманием, особенно значимый в 5–7 классах, где опора на наглядный образ ещё сохраняет важное значение. Опора на зрительный образ делает понятие личностно освоенным, а не просто заученным, – а именно в этом и состоит главная цель, заданная современными образовательными стандартами.

Заключение

Проведённый анализ и первый опыт апробации дают основание полагать, что учебная картина при методически грамотном использовании остаётся одним из действенных средств формирования частноисторических понятий у учащихся 5–7 классов. В отличие от пассивного рассматривания иллюстраций, предложенный четырёхшаговый алгоритм превращает картину в полноценный инструмент познавательной деятельности, что соответствует требованиям ФГОС ООО.

Примеры с понятиями «дань» и «баскак» показывают, как один и тот же тип наглядного средства может решать разные методические задачи: от первичного знакомства с понятием на материале Древней Руси до усложнения и разведения близких понятий в теме ордынской зависимости. В обоих случаях зрительный образ служит опорой, без которой словесное определение рискует остаться для ребёнка формальным и непонятым. Картина же наполняет термин конкретным содержанием, прожитым через визуальное восприятие, – а значит, и усвоенным осмысленно.

Таким образом, данная статья продолжает и развивает проблематику формирования исторических понятий средствами наглядности и показывает, что классические средства наглядности не утратили своей значимости и в современных условиях. Будучи переосмыслены в логике системно-деятельностного подхода, они работают на достижение тех предметных и метапредметных результатов, которые заложены в Федеральной рабочей программе по истории. Учебная картина была и остаётся надёжным

связующим звеном между абстрактным историческим понятием и живым мышлением ребёнка.

Список литературы:

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101) – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027 (дата обращения: 20.06.2026).

2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74223) – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040 (дата обращения: 20.06.2026).

3. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе: Учение о методах: Теория урока. – Москва: Просвещение, 1968. – 431 с.

4. Выготский Л. С. Мышление и речь. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.

5. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе: Учеб. для студентов вузов / М. Т. Студеникин // Москва: ВЛАДОС, 2000. – 238, [1] с.

6. Короткова М. В. Наглядность на уроках истории: практическое пособие для учителей. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 176 с.

7. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: пособие для учителей. – Москва: Просвещение, 1982. – 191 с.

8. Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. – Москва: Просвещение, 1988. – 208 с.

9. Рерих Н. К. Собирают дань: [картина]. 1908. Бумага на холсте, пастель, уголь. 58,8 × 81,7 см. Частное собрание.

10. Иванов С. В. Баскаки: [картина]. 1909. Картон, масло. 60 × 82 см. Частное собрание.

УДК 159.9.07:316.624-053.6

Елисеева И. А.
Московский университет имени А. С. Грибоедова, Москва, Россия

ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАЦИЙ В ПОДРОСТКОВЫЙ ПЕРИОД: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ проблематики девиантного поведения подростки с позиций междисциплинарного подхода. Рассмотрены структурные компоненты девиаций, их эти опатогенетические детерминанты и эпидемиологические характеристики в современных российских условиях. Особое внимание уделено методологии диагностики и принципам построения многоуровневых профилактических программ. Приведены эмпирические данные, отражающие остроту проблемы, и сформулированы прикладные рекомендации для специалистов психолого-педагогической и социальной сферы.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростки, диагностика, профилактика, психологические особенности, образовательная среда, факторы риска, адаптация.

Введение

Подростковый возраст традиционно рассматривается в психологии и смежных дисциплинах как сензитивный период, характеризующийся интенсивными преобразованиями на физиологическом, когнитивном и социальном уровнях. В этот период происходит активное конструирование идентичности, переосмысление социальных норм и формирование

Ценностно - смысловых ориентиров. Данные процессы, будучи нормативными для онтогенеза, одновременно обусловливают повышенную уязвимость подростков к формированию дезадаптивных моделей поведения.

Девиантное поведение в подростковой популяции не является изолированной проблемой индивидуального характера: его последствия затрагивают микросоциальный уровень (семья, ближайшее окружение), институциональный уровень (образовательные организации) и макросоциальный уровень (общество в целом). Официальная статистика фиксирует устойчивые показатели подростковой преступности, употребления психоактивных веществ и суицидальной активности, что свидетельствует о необходимости научно обоснованных стратегий диагностики и профилактики [13].

Эффективность таких стратегий напрямую зависит от учёта возрастных, психологических и социокультурных особенностей подростков.

Цель настоящей работы - систематизировать современные представления о девиантном поведении подростков, описать

методологические основы его выявления и предложить принципы построения комплексных профилактических программ, релевантных актуальным социальным условиям.

1. Концептуальные основания феномена девиантного поведения

Девиантное поведение целесообразно рассматривать как систему действий, отклоняющихся от социально принятых норм и нарушающих морально-этические, правовые и культурные регуляторы поведения в конкретном обществе [12].

В подростковом возрасте спектр проявлений девиаций отличается полиморфностью и может включать следующие формы:

- **Агрессивное поведение,** проявляющееся в вербальных и физических формах, а также в виде буллинга и криминальных действий.
- **Аддиктивные паттерны,** охватывающие химические зависимости (алкоголь, наркотики, никотин) и нехимические формы (игромания, интернет-зависимость).
- **Делинквентное поведение,** включающее противоправные действия, не достигающие порога уголовно наказуемых деяний (мелкие кражи, бродяжничество и др.).
- **Суицидальное поведение,** выражающееся в мыслях, намерениях и попытках самоубийства.
- **Аутоагрессивные действия** (селфхарм), направленные на причинен физического вреда собственному телу.
- **Уходы из дома и бродяжничество** как проявление социальной дезадаптации.
- **Нарушения пищевого поведения** (анорексия, булимия), отражающие дисрегуляцию эмоционально-волевой сферы.

При этом важно проводить дифференциацию между нормативными возрастными экспериментами (пробами границ, поиском идентичности) и устойчивыми девиантными паттернами, требующими профессионального вмешательства. Критериями отнесения к патологическим формам выступают стабильность проявлений, выраженность отклонений и их негативное влияние на социальную адаптацию подростка.

2. Этиопатогенетические детерминанты девиантного поведения

Формирование девиантных моделей поведения у подростков обусловлено комплексным взаимодействием разно уровневых факторов:

- **Биологические детерминанты.** К ним относят наследственные особенности, нейрофизиологические характеристики (включая минимальные мозговые дисфункции), а также последствия перинатальных осложнений и хронических заболеваний. Данные факторы могут снижать

стрессоустойчивость и повышать уязвимость к неблагоприятным воздействиям среды.

- **Психологические детерминанты:**

Личностные характеристики. Низкая самооценка, повышенная тревожность, импульсивность, эмоциональная лабильность, инфантильность, отсутствие сформированных жизненных ориентиров.

Особенности эмоционально-волевой регуляции.

Недостаточный самоконтроль, дефицит эмпатии, трудности в распознавании и управлении эмоциями.

Когнитивные установки. Склонность к негативным интерпретациям, самообвинение либо экстернализация ответственности, неэффективные копинг-стратегии.

Кризис идентичности. В условиях неблагоприятной среды поиски идентичности могут закрепляться в деструктивных формах, формируя асоциальную само концепцию.

Психотравмирующие события. Пережитое насилие, утрата значимых людей, развод родителей, школьная травля - все эти события способны выступать пусковыми механизмами дезадаптации.

Социально-педагогические детерминанты:

Семейная среда. Конфликты, зависимости или насилие в семье, дефицит эмоциональной поддержки, крайности в воспитании (гиперопека либо гипоопека).

Школьная среда. Низкая академическая успешность, напряжённые отношения с педагогами и сверстниками, отсутствие мотивации к обучению.

Влияние референтной группы. Принадлежность к девиантным сообществам, социальная изоляция, потребность в самоутверждении через асоциальные действия.

Социально-экономический контекст. Материальная депривация, безработица родителей, криминогенная обстановка в районе проживания.

Медиапространство. Воздействие цифрового контента, транслирующего насилие, культ «лёгкого успеха», деструктивные субкультуры.

3. Эпидемиологические характеристики проблемы в российском контексте

Статистические данные свидетельствуют о сохраняющейся остроте проблемы девиантного поведения среди подростков в России. Несмотря на региональные различия, уровень подростковой преступности остаётся стабильно высоким; фиксируется рост доли несовершеннолетних, вовлечённых в незаконный оборот наркотиков.

Судебная практика по делам несовершеннолетних по-прежнему включает значительное число приговоров, в том числе с реальным лишением свободы.

Распространённость употребления алкоголя, табака и наркотических веществ среди подростков остаётся на тревожном уровне. Особую обеспокоенность вызывает динамика суицидов в подростковой группе: исследования показывают, что в большинстве случаев суицидальное поведение связано с сочетанием острых жизненных трудностей, семейных конфликтов, травли и употребления психоактивных веществ [13].

Данные показатели подчёркивают необходимость усиления профилактической работы и внедрения адресных программ, ориентированных на группы риска.

4. Методология диагностики девиантного поведения у подростков

Эффективная диагностика девиантного поведения требует системного, междисциплинарного подхода, цель которого — своевременно определить риски и разработать адресные меры поддержки. К основным инструментам относятся:

- **Психодиагностические методики.** Применение стандартизированных опросников и шкал для оценки агрессивности, самооценки, депрессивной симптоматики, склонности к аддикциям и суициду (например, опросник Басса - Дарки, шкала самооценки Розенберга, шкала депрессии Бека).
- **Клиническое интервью и наблюдение.** Сбор информации в ходе бесед с подростком, родителями и педагогами; отслеживание поведенческих паттернов в разных контекстах (школа, семья, неформальные группы).
- **Анализ академической и социальной истории.** Изучение успеваемости, посещаемости, характера межличностных отношений, а также семейного анамнеза.
- **Междисциплинарное взаимодействие.** Привлечение психологов, педагогов, социальных работников, врачей (психиатров, наркологов) для комплексной оценки состояния подростка.

Особое значение имеет выявление латентных форм девиаций - интернет-зависимости, скрытого употребления психоактивных веществ, маскированных эмоциональных нарушений. В этом контексте важна не только количественная оценка показателей, но и качественный анализ контекста проявлений, позволяющий дифференцировать возрастные особенности от устойчивых патологических паттернов.

5. Специфика психологической диагностики в подростковом возрасте

Диагностический процесс в работе с подростками сопряжён с рядом методологических трудностей:

- **Сопротивление и закрытость.** Подростки нередко скрывают проблемы из страха осуждения или наказания, поэтому установление доверительного контакта требует применения специальных техник и учёта возрастных особенностей коммуникации.
- **Возрастная нестабильность.** Эмоциональная и поведенческая лабильность подросткового возраста затрудняет дифференциацию временных реакций и устойчивых патологических паттернов, что требует многократной оценки в динамике.

Таким образом, диагностика должна носить не разовый, а пролонгированный характер, предполагая повторные оценки и сопоставление данных из разных источников (самоотчёт подростка, наблюдения педагогов, сведения от родителей, результаты тестирования).

6. Профилактика девиантного поведения: принципы и уровни реализации

Профилактическая работа должна носить системный характер и учитывать возрастные, психологические и социальные особенности подростков. Согласно исследованиям [6;9], профилактика должна быть ранней и многоуровневой - охватывать индивидуальный, семейный, образовательный и общественный уровни.

Уровни профилактики

1.Первичная профилактика (предупреждение):

- Формирование культуры здорового образа жизни и ответственного отношения к собственному благополучию.
- Развитие личностных компетенций: коммуникативные навыки, саморегуляция, стрессоустойчивость, навыки принятия решений.
- Поддержка позитивного родительства: обучение родителей эффективным стратегиям воспитания и улучшению детско-родительских отношений.
- Создание поддерживающей образовательной среды: формирование атмосферы доверия и толерантности, профилактика буллинга [2;8].

2.Вторичная профилактика (раннее вмешательство):

- Выявление подростков из групп риска с помощью диагностических инструментов.
- Индивидуальная психолого- педагогическая поддержка: консультации, тренинги, коррекционные программы.
- Семейное консультирование для семей, находящихся в трудной жизненной ситуации.
- Реализация школьных профилактических программ: уроки, тренинги и групповые занятия по развитию социальных навыков и самосознания [8;3].

3.Третичная профилактика (предотвращение рецидивов):

- Реабилитация подростков с уже сложившимися девиациями: содействие социальной адаптации и интеграции.
- Посткризисное сопровождение: поддержка после завершения реабилитационных программ для минимизации риска возврата к девиантному поведению.

Ключевые принципы эффективной профилактики

- **Координация субъектов профилактики.** Результативность достигается при согласованных действиях психологов, педагогов, социальных служб, медицинских специалистов и правоохранительных органов.
- **Индивидуализация.** Программы должны учитывать особенности конкретного подростка, его потребности и контекст.
- **Преемственность.** Профилактическая работа должна быть непрерывной и последовательной на всех этапах взросления — от дошкольного до старшего школьного возраста.
- **Вовлечение самого подростка.** Важно формировать внутреннюю мотивацию к изменениям, предлагая конструктивные альтернативы и возможности для самореализации.
- **Использование позитивных ресурсов среды.** Эффективным инструментом может стать интеграция подростка в социально одобряемые сообщества — спортивные секции, творческие объединения, субкультуры с просоциальной направленностью [1].

Заключение

Девиантное поведение подростков - многомерный феномен, обусловленный взаимодействием биологических, психологических и социокультурных факторов. Его понимание требует отказа от упрощённых трактовок и опоры на комплексный подход, учитывающий, как индивидуальные особенности подростка, так и контекст его социального окружения.

Ключевое значение имеет ранняя диагностика, позволяющая выявить риски до формирования устойчивых дезадаптивных паттернов. Системная профилактика, построенная на принципах индивидуализации, преемственности и координации усилий различных институтов, способна существенно снизить вероятность развития девиантных форм поведения.

Важнейшую роль играет активное участие всех социальных институтов - семьи, школы, социальных служб и общества - в создании поддерживающей среды. При этом индивидуализированный подход, учитывающий уникальные жизненные обстоятельства, ценности и потребности каждого подростка, является необходимым условием эффективности профилактических и коррекционных программ.

Таким образом, результативная работа с девиантным поведением строится на интеграции научного понимания его механизмов, своевременных мер вмешательства, системного характера профилактики и персонализированного отношения к каждому несовершеннолетнему.

Список литературы:

1. Подлипалин А.А. Направления социально-педагогической профилактики девиантного поведения подростков в неформальной субкультурой среде // Управление образованием: теория и практика. - 2021. - № 6 (46). - С. 120-126. DOI: 10.25726/v6181-1326-9707-d EDN: RSUHCN
2. Рерке В. И., Федосова И. В. Профилактика и коррекция девиантного поведения у обучающихся в образовательной организации: учеб. пособие // Аспринт. - 2023. ISBN: 978-5-6049593-2-9 EDN: VEPXPY
3. Назарова И. А., Аболонин А. Ф., Стоянова И.Я. Социально-психологические факторы риска формирования делинквентных и аддиктивных форм поведения у юношей и девушек // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. - 2016. - № 4 (93). EDN: XHCOUN
4. Белоусова Т.В. Организация работы по профилактике наркомании в подростковом возрасте // Евразийский научный журнал. - 2017. - № 4. - С. 192-193. EDN: YTSTGD
5. Декина Е.В., Шалагинова К.С., Залыгаева С.А. Профилактика агрессивного поведения подростков с использованием интерактивных технологий // Мир науки. Педагогика и психология. - 2021. - Т. 9, № 4. - 27 с. EDN: YJUSUS
6. Асянова С.Р., Храмова К.В. Психолого-педагогические методы профилактики девиантного поведения среди несовершеннолетних // Вестник Уфимского юридического института МВД России. - 2019. - №1 (83). - С. 81-86. EDN: ZAVTPV
7. Бакланова Н.К., Потапов Д.А., Бакланов К. В. Девиантное поведение подростков: основы профилактики // Наука и школа. - 2018. - № 4. - С. 82-86. EDN: YAECHJ
8. Алигаджиева А. Р. Современные методы преподавания иностранных языков в вузе // Научно-методический электронный журнал "Концепт". - 2015. - № S15. - С. 6-10. EDN: TKTEON
9. Агаджанова Э. Р. Девиантное поведение подростков: причины, формы, профилактика // Симбирский научный Вестник. - 2019. - №4(38). EDN: WBGTGI
10. Позднякова М. Е., Брюно В. В. Девиантное поведение населения как отражение дезадаптационных процессов в российском обществе (по материалам государственной статистики) // Вестник Института социологии. - 2023. - Т. 14, № 4. - С. 306-330. DOI: 10.19181/vis.2023.14.4.17 EDN: UFRCLU
11. Генпрокуратура: в РФ в 2025 году подростковая преступность выросла на 10% [Электронный ресурс] // ТАСС. - URL: https://tass.ru/obschestvo/26077051 (дата обращения: 10.06.26).
12. Макушкин Е.В., Макушкина О.А., Хайретдинов О.З., Абрамов А.В., Шкитырь Е.Ю., Апросимова С.И. Популяционное исследование суицидального поведения у детей и подростков в Российской Федерации в 2023 г. // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. Спецвыпуски. - 2024. - №124(11-2). - С. 27-35. DOI: 10.17116/jnevro202412411227 EDN: DLFZXE

УДК 371.013

Марковский Р. Р.
МОГАУДО «РОЦ «Перспектива», Магадан, Россия

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы профессиональной культуры педагога (на примере педагога дополнительного образования). Автором представлено и операционализировано понятие «профессиональная культура педагога», рассмотрены функции и компоненты, входящие в структуру данного феномена, представлены уровни профессиональной культуры. В статье описана специфика дополнительного образования, которое рассматривается как система, имеющая собственное назначение, а также предложены основания исследования профессиональной культуры педагога дополнительного образования.

Ключевые слова: Профессиональная культура педагога, дополнительное образование детей и подростков, педагог дополнительного образования.

Изучение заявленной темы необходимо начать с тщательного анализа понятия «профессиональная культура педагога». Очевидно, что содержание данного понятия должно включать не только специфические знания, умения и навыки, а представлять собой комплексный феномен, определяющий качество образовательного процесса, эффективность взаимодействия с обучающимися и их родителями, а также позитивно влиять на социализацию и личностную реализацию детей и подростков.

Профессиональная культура педагога – это комплексная характеристика личности, которая включает уровень овладения профессионально-педагогическими ценностями, личностно ориентированными технологиями и приёмами творческой самореализации в профессиональной деятельности, она определяет способность педагога решать профессиональные задачи, логически мыслить, принимать взвешенные решения, соблюдать культуру общения и поведения [3, 6].

Профессиональная культура выполняет ряд важных функций, таких как [8]:

- целеполагания, т.е. фиксацию профессиональных целей и перспектив;
- социализации – усвоение профессиональных норм и ролей;
- коммуникации – обеспечение культурной, эффективной коммуникации;
- развития – влияние на все сферы личности педагога;

- адаптации – помощь в осмыслении профессионального опыта и нахождении ресурсов для дальнейшего роста.

На основании изученной литературы можно отметить, что авторы описывают профессиональную культуру педагога как многоаспектное понятие, формирующееся на протяжении всего профессионального пути и включающее в себя совокупность различных компонентов, к которым относят: ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный, рефлексивый, эстетический и нравственный [1, 3, 6].

Ценностно-мотивационный компонент, включает осознание значимости своей профессии, стремление к самосовершенствованию, уважение к личности каждого обучающегося, понимание целей и задач дополнительного образования. Когнитивный компонент, представленный научными знаниями в области преподаваемой дисциплины, владением педагогическими и психологическими теориями и методиками, ориентацией в нормативно-правовой базе педагогической деятельности, пониманием возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. Деятельностный компонент, понимается как владение разнообразными методами и формами организации образовательного процесса, умение планировать, проводить и анализировать занятия, применять современные образовательные технологии, создавать благоприятную развивающую среду, организовывать проектную и исследовательскую деятельность. Коммуникативный компонент рассматривается, как умение устанавливать доверительные отношения с обучающимися, родителями и коллегами, эффективно общаться, разрешать конфликты, вести диалог, быть открытым к обратной связи. Рефлексивный компонент понимается как способность к самоанализу собственной деятельности, критическому осмыслению результатов, выявлению сильных и слабых сторон, постановке целей для дальнейшего профессионального роста. Эстетический компонент описывается через развитие чувства прекрасного, умения создавать эстетически привлекательную образовательную среду, развивать у обучающихся чувство гармонии и красоты. Нравственный компонент, к нему относят высокие моральные качества, ответственность, честность, добросовестность, уважение к общечеловеческим ценностям.

Современные исследователи выделяют несколько уровней сформированности профессиональной педагогической культуры. Т.Г. Юсупова предлагает шкалу (от менее выраженного к более высокому уровню социального творчества в деятельности) [8]:

- допрофессиональный – несформированное отношение к педагогической деятельности, отсутствие готовности и умения использовать педагогические знания в ситуации профессиональной деятельности;

- репродуктивный – неустойчивое отношение к педагогической реальности, готовность периодически использовать психолого-педагогические знания в педагогических ситуациях, работа по шаблону;
- адаптационный – устойчивое ценностное отношение к профессии, интерес и увлечённость профессией;
- социально-творческий – заинтересованность в профессиональной деятельности, поиск методов повышения мастерства, высокая потребность в самореализации и самоотдаче, использование новаторского подхода, инновационных методов обучения и воспитания.

Профессиональная культура педагога является значимым фактором успешного осуществления педагогической деятельности. Педагог с высоким уровнем педагогической культуры успешно реализует свои профессиональные функции и обязанности [7].

Следовательно, профессиональную культуру педагога можно определить как, интегративное личностное образование, которое объединяет совокупность материальных и духовных ценностей, способов деятельности, способов самореализации в профессии и включает в себя комплекс знаний, умений, личностных качеств и ценностных ориентаций, необходимых для эффективной педагогической деятельности.

Компоненты профессиональной культуры педагога дополнительного образования напрямую связаны со спецификой его профессиональной деятельности.

Дополнительное образование представляет собой специфическую систему, и ее необходимо рассматривать не как «придаток» к основному образованию, она не просто выполняет функцию расширения образовательных стандартов, а имеет собственное назначение – удовлетворение постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных нужд детей и подростков, формирование условий для их творческого развития, адаптации в меняющемся обществе, приобщения к культурным ценностям. В современном мире система дополнительного образования играет важнейшую роль в развитии личности детей и подростков, раскрытии их талантов и способностей, формировании устойчивых интересов и подготовке к будущей профессиональной деятельности и имеет, несомненно, собственное содержание. В данном контексте профессиональная культура личности педагога дополнительного образования приобретает особое значение, в связи с тем, что именно он является архитектором образовательного процесса.

В настоящее время выделяют ряд особенностей дополнительного образования: добровольность участия детей и подростков, разнообразие направлений и творческий характер деятельности, индивидуализация

образования, взаимодействие с родителями как с активными участниками образовательного процесса [2, 5].

Дети и подростки приходят в кружки, секции, студии по собственному желанию, что требует от педагога умения поддерживать их интерес, формировать мотивацию, создавать атмосферу увлеченности. Дополнительное образование охватывает широкий спектр областей – от технических и естественнонаучных до художественно-эстетических и спортивных, в связи с чем, необходимо обладать не только педагогическими, но и глубокими предметными знаниями, а также быть готовым к постоянному освоению нового.

В результате освоения программ дополнительного образования развиваются творческие способности детей и подростков, и соответственно, педагог сам должен быть творческой личностью, способной направлять творческий поиск. В группах дополнительного образования обучающихся меньше, чем в обычных классах, что позволяет педагогу уделять больше внимания индивидуальным особенностям, потребностям и темпу развития. Родители являются активными участниками образовательного процесса в дополнительном образовании, поэтому педагогу необходимо выстраивать взаимодействие с ними в рамках сотрудничества.

Формирование профессиональной культуры педагога дополнительного образования рассматривается как непрерывный процесс, включающий в себя профессиональное образование, самообразование, практическую деятельность, наставничество и обмен опытом, рефлексию и самоанализ, развитие личностных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности [4].

Таким образом, профессиональная культура личности педагога дополнительного образования представляет собой сложную, динамическую систему, являющуюся фундаментом его успешной профессиональной деятельности и ключевым фактором, определяющим качество образовательного процесса. Данная система оказывает значительное влияние на формирование личности обучающихся, их мировоззрения и жизненных перспектив, в связи с чем, развитие профессиональной культуры педагогов дополнительного образования можно рассматривать как стратегический вклад в будущее подрастающего поколения и общества в целом.

Создание условий для непрерывного профессионального роста, поддержки и стимулирования педагогов является важным аспектом повышения качества образования. Однако, несмотря на высокую значимость данной проблемы, в современной педагогической науке наблюдается дефицит теоретических концепций, способных комплексно и всесторонне описать феномен профессиональной культуры педагога дополнительного

образования, что обусловлено многоаспектностью и междисциплинарностью данной проблемы, требующей интегративного подхода.

В условиях нарастающей конкуренции на рынке образовательных услуг и повышения требований к качеству дополнительного образования, исследование профессиональной культуры педагогов приобретает особую актуальность. Теоретическое и эмпирическое изучение данного феномена позволит выявить ключевые факторы, способствующие профессиональному росту педагогов, и разработать эффективные стратегии их поддержки и стимулирования.

Таким образом, дальнейшее исследование профессиональной культуры педагога дополнительного образования представляется важным и перспективным направлением научно-педагогических исследований, способным внести значительный вклад в развитие теории и практики дополнительного образования.

Список литературы:

1. Голубева О.В., Чайкина Ж.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления педагогов дополнительного образования // Мир науки. – 2017. – Т. 5, №3. – 48 с. EDN: ZEJGGT
2. Золотарева А.В. Научно-методическое обеспечение профессионального и карьерного роста педагога сферы дополнительного образования детей // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – №4. – С. 89-98. DOI: 10.24411/1813-145X-2018-10108 EDN: XYPUWT
3. Коповая О.В., Ерофеева М.А., Шанин С.В. Профессиональная культура педагога как условие организации эффективного педагогического взаимодействия // Прикладная психология и педагогика. – 2021. – Т.6, №. 4. – С. 12-24. DOI: 10.12737/2500-0543-2021-6-4-12-24 EDN: ETJVFV
4. Маркина Н.В., Менщикова И.А., Щербаков А.В. Аксиологические аспекты дополнительного профессионального образования: профессиональные ценности педагогов // Ценности и смыслы. – 2019. – №6 (64). – С. 54-66. DOI: 10.24411/2071-6427-2019-10096 EDN: GXRONR
5. Тянутова Е.А. Дополнительное образование в России: история и современность // Ученые записки Тамбовского отделения РоСМУ. – 2017. – №8. – С. 161-166. EDN: YZMEHR
6. Халитова С.А. Развитие профессиональной культуры педагога в системе дополнительного образования // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – №7. – С. 352-357. EDN: RILIKZ
7. Шарова Л.М. Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя в процессе педагогического общения: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. – Брянск, 2003. – 194 с. EDN: NMEKJL
8. Юсупова Т.Г. Формирование профессиональной культуры педагога начального профессионального образования: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Моск. гос. агроинженер. ун-т им. В.П. Горячкина. – Москва, 2004. – 18 с. EDN: NHYVGX

УДК 159.9:343.8

Сильченко Ю. М.
Московский университет имени А. С. Грибоедова, Москва, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДСТВЕННИКОВ И БЛИЗКИХ ЛИЦ, СОДЕРЖАЩИХСЯ ПОД СТРАЖЕЙ, КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЦИРКУЛЯРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ДИАДЕ «ЗАКЛЮЧЁННЫЙ – БЛИЗКИЙ»

Аннотация. В статье представлена модель психологической поддержки, адресованной родственникам и близким лиц, содержащихся под стражей. Цель модели – разрушение циркулярной зависимости в диаде «заключённый – близкий». Анализ существующей практики выявляет её узкую направленность исключительно на самого заключённого, что оставляет его окружение без необходимой помощи. В качестве решения предлагается краткосрочная программа когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) продолжительностью 5–7 сессий, ориентированная на дифференциацию «Я – Другой» и снижение созависимости. Конструкт циркулярной зависимости операционализирован через три ключевых индикатора: феномен взаимного усиления стресса, систематическое расхождение оценок ситуации и размывание психологических границ. Описана методологическая схема эмпирической проверки с применением стандартизированного инструментария. Сформулировано пять исследовательских гипотез, центральная из которых это наличие корреляции между величиной расхождения оценок и уровнем созависимости. Обозначены практическая значимость предложенной модели и её методологические ограничения.

Ключевые слова: пенитенциарная психология, циркулярная зависимость, созависимость, психологическая поддержка, вторичный травматический стресс, ресоциализация, КПТ.

1. Введение

Тюремное заключение представляет собой пролонгированный стрессовый фактор, вовлекающий не только самого содержащегося под стражей, но и его ближайшее окружение. Родственники и близкие в этой ситуации сталкиваются с вторичным травматическим стрессом, социальной стигматизацией и серьёзными финансовыми и другими трудностями [7]. В российской пенитенциарной системе фокус психологической помощи традиционно смещён на адаптацию самого заключённого. При этом семья и близкие часто остаются без поддержки, а сложившийся паттерн взаимоотношений может парадоксальным образом усиливать деструктивные психологические состояния содержащегося под стражей [4]. В таких диадах формируются устойчивые связи созависимости и циркулярной зависимости, где эмоциональное состояние одного участника напрямую детерминирует состояние другого [1]. Теоретическую базу составляют работы по

пенитенциарной психологии [5], семейной терапии [11], стрессу и копингу [8], созависимости [6] и вторичной травматизации [7].

Цель работы – теоретическое обоснование модели поддержки родственников и близких лиц, содержащихся под стражей, направленной на снижение их стресса и разрыв циркулярного взаимовлияния.

2. Современное состояние проблемы

Анализ литературы показывает, что действующие программы психологической помощи сфокусированы преимущественно на адаптации содержащегося под стражей к условиям изоляции [4]. Комплексных программ, ориентированных на диаду «заключённый – близкий», в российской пенитенциарной системе на данный момент не существует. Исследования фиксируют у лиц, содержащихся под стражей наличие дисфункциональных паттернов привязанности, которые часто носят трансгенерационный характер [10]. Как отмечается в работах по пробации, коррекция личности оказывается малоэффективной без трансформации ценностно-смысловой сферы его окружения [3]. На этом фоне очевиден разрыв между острой потребностью родственников и близких в психологической поддержке и фактическим отсутствием системных мер по её оказанию [9].

3. Циркулярная психологическая зависимость.

Под циркулярной психологической зависимостью понимается устойчивый паттерн взаимодействия в диаде, который характеризуется тремя основными компонентами:

1. Взаимное усиление стресса: реализуется через механизмы проекции (со стороны родственника или близкого) и ретрофлексии (со стороны содержащегося под стражей).
2. Систематическое расхождение оценок**:** выражается в значительном несовпадении суррогатной оценки стресса родственником или близкими самооценки содержащегося под стражей.
3. Отсутствие дифференциации «Я – Другой» (в терминах теории семейных систем М. Боуэна).

Операционализация данного конструкта возможна через измерение величины расхождения оценок, корреляцию этого расхождения с уровнем созависимости и выявление качественных маркеров психологического слияния.

Механизм формирования зависимости выглядит следующим образом: содержащийся под стражей испытывает стресс от изоляции [2]. Родственник или близкий, находясь в состоянии тревоги, формирует гипертрофированную суррогатную оценку ситуации (избыточная эмпатия) [6] и транслирует эту тревогу обратно через общение или осознание неопределённости будущего. Это усиливает чувство вины и стресс содержащегося под стражей. Круг замыкается. Важно подчеркнуть:

расхождение оценок является не просто ошибкой памяти или восприятия, а диагностическим маркером нарушения дифференциации личности.

4. Модель психологической поддержки (КПТ-подход)

Предлагаемая программа помощи базируется на принципах когнитивно-поведенческой терапии. Выбор КПТ обусловлен её доказанной эффективностью при работе со стрессом, краткосрочностью формата и ориентацией на формирование конкретных навыков.

- **Мишени работы:** дисфункциональные убеждения (гиперответственность за другого, эмоциональное слияние, долженствование).
- **Структура программы:**

Этап 1. Диагностический (1–2 сессии): психодиагностика с использованием шкал PSS-10 (актуальная и суррогатная оценка), шкалы созависимости Спенн-Фишер (модификация Гагариной), FACES-3 (ретроспективно), DAS. Проводится когнитивное структурирование для выявления глубинных убеждений.

Этап 2. Коррекционный (3–4 сессии): работа над дифференциацией «Я – Другой» (когнитивное разделение), когнитивная реструктуризация через сократовский диалог, обучение адаптивным копинг-стратегиям (саморегуляция), переформатирование коммуникации через поведенческие эксперименты.

Этап 3. Заключительный (1 сессия): закрепление полученных навыков и разработка «Карты рисков» для профилактики рецидива старых паттернов.

Критериями эффективности выступают снижение показателей по шкалам стресса и созависимости (PSS-10), уменьшение расхождения оценок, снижение проективных механизмов и изменение коммуникативных паттернов.

5. Перспективы эмпирической проверки

Планируется проведение квазиэкспериментального исследования с формированием экспериментальной и контрольной групп из числа родственников и близких лиц содержащихся под стражей.

- **Инструментарий:** PSS-10 (адаптация Золотаревой), шкала созависимости Спенн-Фишер (модификация Гагариной), FACES-3 (адаптация Эйдемиллера), DAS.
- **Ключевой показатель:** величина расхождения между суррогатной оценкой родственника или близкого и ретроспективной самооценкой бывшего заключённого.
- **Методы анализа:** описательная статистика, корреляционный анализ (Спирмен), t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни.

6. Гипотезы исследования

Для проверки теоретических положений выдвинуты следующие гипотезы:

- **Гипотеза 1.** Уровень стресса и созависимости у родственников и близких лиц содержащихся под стражей, статистически значимо превышает нормативные показатели для генеральной совокупности.

Пояснение: это базовое допущение подтверждает наличие проблемы и обосновывает необходимость вмешательства.

- **Гипотеза 2.** Существует прямая связь: чем выше актуальный уровень стресса у родственника или близкого, тем более высокую суррогатную оценку стресса содержащегося под стражей он даёт. Эта связь наиболее выражена у лиц с высоким уровнем созависимости.

Пояснение: Родственники склонны проецировать собственную тревогу на заключённого («ему сейчас хуже всех»), что является механизмом поддержания циркулярной зависимости.

- **Гипотеза 3.** Величина расхождения между суррогатной оценкой родственника или близкого и ретроспективной самооценкой содержащегося под стражей напрямую зависит от уровня созависимости родственника или близкого.

Пояснение: это центральная гипотеза работы. Если она подтвердится, расхождение оценок можно будет считать валидным маркером циркулярной зависимости.

- **Гипотеза 4.** Оценка бывшим содержащимся под стражей своего прошлого стресса после освобождения значимо ниже той оценки, которую давали его родственники в период заключения.

Пояснение: подтверждает феномен предвзятости угасания аффекта у родственников и их склонность к завышению страданий близкого.

- **Гипотеза 5.** Участие в предлагаемой краткосрочной программе КПТ приведёт к статистически значимому снижению уровня стресса и созависимости у родственников в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Пояснение: проверка практической эффективности разработанной модели.

7. Практическая значимость модели

Разработанная модель обладает рядом преимуществ для внедрения в практику:

1. **Возможность работы без доступа к содержащемуся под стражей.** Программа не требует получения спецпропусков в пенитенциарное учреждение. Психолог работает исключительно с родственниками в гражданском пространстве (центры поддержки семей, НКО). Это делает модель масштабируемой и доступной для широкого применения.
2. **Краткосрочность.** Программа рассчитана всего на 5–7 встреч. Такой формат экономит ресурсы специалистов и позволяет гибко встраивать

помощь в график клиентов без риска их выгорания от длительных обязательств.

8. Ограничения исследования

Необходимо учитывать ряд ограничений:

1. **Отсутствие прямого доступа к содержащимся под стражей.** Данные о состоянии заключённого собираются исключительно через проекцию родственника или близкого, что вносит элемент субъективности.
2. **Ретроспективный характер данных.** Оценка стресса бывшим заключённым производится постфактум, что может искажаться механизмами памяти.
3. **Эффект самоотбора.** В исследовании примут участие родственники с уже выраженной мотивацией к изменениям или высоким уровнем тревоги, что может повлиять на репрезентативность выборки.
4. **Модификация инструкции для методики FACES-3.** Использование методики для ретроспективной оценки семейной системы является нестандартным подходом и требует осторожной интерпретации результатов.

Для компенсации этих ограничений автор предлагает использовать FACES-3 как вспомогательный инструмент, делая основной упор на данные PSS-10 и шкалы созависимости, а также верифицируя количественные данные качественными методами (глубинные интервью).

9. Выводы

1. Игнорирование психологических потребностей родственников и близких лиц под стражей закрепляет дисфункциональные паттерны взаимодействия и снижает общий потенциал ресоциализации семьи.
2. Предложена операционализация циркулярной зависимости через измеримые индикаторы, что позволяет перевести проблему из теоретической плоскости в практическую диагностику.
3. Расхождение оценок стресса является валидным маркером нарушения дифференциации личности; его корреляция с созависимостью служит главным верифицируемым критерием эффективности вмешательства.
4. Краткосрочная КПТ-программа теоретически обоснована; её мишенями выступают сепарация «Я – Другой», снижение проекции и формирование адаптивных копинг-стратегий.
5. Представленная методологическая схема позволяет эмпирически проверить эффективность модели в условиях реального эксперимента.
6. Модель может быть успешно реализована в деятельности центров поддержки семей и служб пробации.

10. Заключение

Проведённый анализ показывает, что фокус помощи исключительно на содержащемся под стражей оставляет его родственников и близких в зоне хронического стресса и созависимости, что негативно сказывается на итогах ресоциализации. Разработанная когнитивно-поведенческая модель предлагает системное решение проблемы через восстановление дифференциации «Я – Другой» и разрыв циркулярных связей. Диагностический критерий – снижение расхождения оценок – позволяет объективно оценить эффективность вмешательства. Представленная методологическая база создаёт основу для дальнейших эмпирических исследований и может быть адаптирована для работы с другими типами кризисных семейных ситуаций.

Список литературы:

1. Дебольский М. Г. О состоянии функционирования психологической службы уголовно-исполнительной системы и возможностях её дальнейшего развития / М. Г. Дебольский // Психология и право в современной России. Коченовские чтения. – М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2024. – С. 167-168. EDN: PPCRMW
2. Бердичевский А. А. Апробация модифицированной версии методики «Шкала созависимости Спенн-Фишер» / А. А. Бердичевский, М. А. Падун, М. А. Гагарина // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Т. 8, № 1. – С. 215-234. DOI: 10.17759/cpse.2019080113 EDN: QIBBSO
3. Боровиков А. В. Сетевая структура взаимосвязей антиципационной состоятельности, копинг-стратегий и воспринимаемого стресса / А. В. Боровиков // Психология Психических Состояний. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2026. – С. 101-105. EDN: QMPLCE
4. Зауторова Э. В. Отношение к семье у осужденных, имеющих алкогольную зависимость / Э. В. Зауторова // Пенитенциарная наука. – 2024. – Т. 18, № 2 (66). – С. 204–209. DOI: 10.46741/2686-9764.2024.66.2.011 EDN: KQQYVC
5. Коваленко П. М. Роль семьи в пенитенциарной пробации осужденных к исполнению наказания в учреждениях уголовно-исполнительной системы / П. М. Коваленко // Global and Regional Research. – 2025. – Т. 7, № 3. – С. 115–119. EDN: CIDWEC
6. Ананьев О. Г. Семья как один из ресурсов ресоциализации осужденных / О. Г. Ананьев, М. И. Кузнецов // Уголовно-исполнительная система сегодня: взаимодействие науки и практики. – 2022. – С. 120-122. EDN: ELDKHE
7. Александров Б. В. Психологические особенности личности осужденных, влияющие на адаптацию к условиям отбывания наказания / Б. В. Александров, Н.Н. Тавтилова, Т.П. Скрипкина // Прикладная юридическая психология. – 2021. – № 4 (57). – С. 27–34. DOI: 10.33463/2072-8336.2021.4(57).027-034 EDN: RIYYUX

УДК 378.147:004.9

Лазарева Н. Б.
Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия

ОШИБОЧНО-ИНВАРИАНТНЫЙ ЦИКЛ КАК СПОСОБ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается дидактический потенциал компьютерных игр при обучении высшей математике студентов инженерных направлений. Вводится понятие ошибочно-инвариантного цикла – трехфазного механизма, который позволяет превращать игровые ошибки из показателей неуспеха в ценный ресурс для глубокого концептуального понимания. В ходе работы проведено пилотное эмпирическое исследование, на основе которого детально сформулированы ключевые педагогические условия, обеспечивающие эффективную реализацию ошибочно-инвариантного цикла в образовательной практике.

Ключевые слова: геймификация, высшая математика, ошибочно-инвариантный цикл, рефлексия, продуктивная ошибка, компьютерные игры.

Подготовка инженера требует глубокого концептуального освоения высшей математики. Однако студенты «цифрового» поколения зачастую демонстрируют клиповое мышление, плохо совместимое с линейной организацией традиционного обучения. Геймификация рассматривается как один из способов преодоления этого разрыва [1]. Метаанализы показывают, что эффекты геймификации в высшем образовании остаются скромными и крайне неустойчивыми. Главная причина – отсутствие теории того, как именно игровой опыт превращается в концептуальное знание, а не в иллюзию понимания. Практика показывает, что простое добавление игровых механик (очков, рейтингов, уровней) в традиционный курс не гарантирует улучшения академических результатов, поскольку не затрагивает глубинных механизмов усвоения абстрактных математических понятий [2]. В ходе анализа были зафиксированы два устойчивых парадокса.

1. Парадокс вовлеченности и понимания: студенты с высокой субъективной удовлетворенностью игрой не показывают пропорционального прироста результатов при решении нестандартных математических задач.

2. Парадокс ошибки: студенты, делавшие в игре множественные ошибки, после рефлексивного разбора понимают материал глубже тех, кто выполнил задание безошибочно.

Второй парадокс перекликается с концепцией «продуктивной ошибки» Ману Капура, согласно которой решение сложных задач без предварительного обучения с последующим сравнением ошибочных стратегий дает более глубокое понимание, чем прямое инструктирование. Суть данной концепции состоит в том, что ошибка перестает быть просто неудачей и становится отправной точкой для построения более точной ментальной модели. Сталкиваясь с тупиком, обучающийся вынужден пересматривать исходные допущения и искать структурные основания для правильного решения. Однако в контексте компьютерных игр эта идея почти не исследована [3].

В рамках пилотного исследования вводится понятие ошибочно-инвариантного цикла – трехфазного дидактического механизма, реализуемого в игровой среде. Первая фаза – накопление. Студент совершает в игре разнообразные по характеру ошибки при попытке применить математическое понятие. Вторая фаза – сравнение. В ходе пост-игровой рефлексии (письменной и устной) студент сопоставляет свои ошибочные действия, выделяя изменяющееся и неизменное. Третья фаза – инвариантизация. Неизменная структура осознается как математическое определение или условие, отделенное от конкретных числовых примеров. В традиционной педагогике ошибка – негативный маркер. В ошибочно-инвариантном цикле она приобретает новую функцию: чем больше разнообразных ошибок совершено и рефлексивно сопоставлено, тем точнее студент выделяет границы правильного действия. Таким образом, предложенный механизм смещает акцент с оценки результата на анализ самого процесса движения к решению [4].

Эмпирическая проверка проведена на базе одного из университетов весной 2026 года. Участниками стали 96 студентов первого курса инженерных направлений. Случайным образом были сформированы две группы: контрольная группа из 48 человек – традиционное обучение (лекции и семинары); экспериментальная группа из 48 человек – игровые сценарии с пост-игровой рефлексией и традиционное обучение (лекции и семинары). Предварительное тестирование этих групп показало отсутствие статистически значимых различий между группами по исходному уровню математической подготовки и индексу математической тревожности. Это позволило в дальнейшем приписывать обнаруженные эффекты именно разнице в методике обучения, а не исходным характеристикам выборки.

Использована платформа Minecraft: Education Edition с специально созданными мирами, созданными авторами. Большинство участников экспериментальной группы имели опыт игры в Minecraft, что позволило исключить затраты времени на освоение интерфейса. Выбор данной платформы обусловлен ее гибкостью в создании математически нагруженных

трехмерных сред и возможностью точного протоколирования действий игрока. Для эксперимента были разработаны два игровых сценария.

Сценарий 1. Линейная алгебра. Игровая задача: найти направление в трехмерном пространстве, которое не меняется после применения матричного преобразования (телепортации). Эта задача изоморфна задаче о собственном векторе.

Сценарий 2. Математический анализ. Игровая задача: подобрать параметр ускорения транспортного средства так, чтобы мгновенная скорость в заданный момент времени соответствовала определенному значению. Эта задача изоморфна вычислению производной в точке.

В обоих сценариях игровое действие невозможно без правильного применения математических понятий. Игра не дает немедленных подсказок до того, как студент совершит три различные ошибочные попытки. Такая отсроченная обратная связь критически важна: она не позволяет избежать когнитивного усилия и стимулирует самостоятельный поиск решения.

На основе автоматического протоколирования в экспериментальной группе были выделены три подгруппы: подгруппа S_0 – студенты, успешно выполнившие задание с первой попытки (нулевое количество ошибок); подгруппа S_1 – студенты, выполнившие задание после одной-двух ошибок и подгруппа S_2 – студенты, допустившие три и более различных типа ошибок. Для контроля эффекта рефлексии была сформирована отдельная малая контрольная подгруппа из студентов, которые прошли те же игровые сценарии, но без пост-игровой рефлексии**.** Сравнение этой подгруппы с основной экспериментальной группой позволило отделить влияние самой игры от влияния рефлексивной обработки игрового опыта.

Пост-игровая рефлексия включала два последовательных этапа. Первый этап – письменный самоотчет. Каждый студент самостоятельно фиксировал все свои игровые действия, включая ошибочные. Для каждой ошибки он указывал, какое математическое правило было нарушено. Время выполнения 20-25 минут. Второй этап – парное или групповое сравнение. Студенты объединялись в пары или малые группы по 3-4 человека. Они обсуждали свои ошибки, сравнивали разные варианты неправильных действий и пытались выделить общее в том, что именно делает решение неверным. Такое сравнение запускает ошибочно-инвариантный цикл: наблюдая несколько способов «быть неправильным», студент индуктивно выделяет границу правильного. Процедура организована таким образом, чтобы обеспечить максимальную вариативность ошибочных стратегий, доступных для анализа каждому участнику [5]. Получены следующие выводы.

Разность между подгруппой S_2 и подгруппой S_0 составляет 14%. Гипотеза о том, что множественные разнообразные ошибки в сочетании с

рефлексией дают более глубокое понимание, чем безошибочное выполнение, получила предварительное подтверждение (рис. 1).

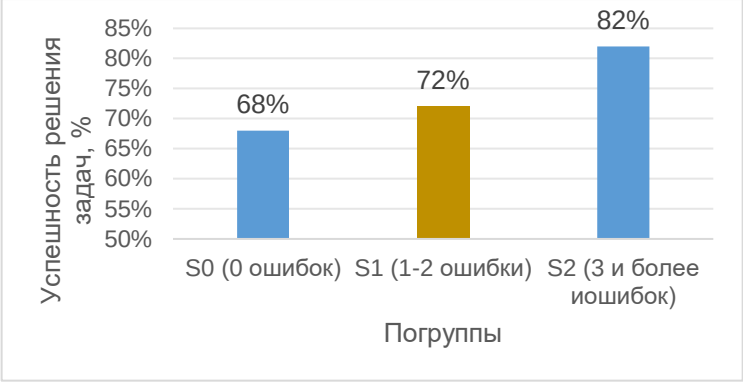


Рис. 1. Успешность решения концептуальных задач в зависимости от количества типов ошибок при наличии пост-игровой рефлексии.

В малой контрольной подгруппе, где студенты играли без последующей рефлексии, зависимость изменила знак. Студенты, совершившие три и более типа ошибок без рефлексии, показали успешность на уровне 40%. Это значительно ниже результата студентов с тремя и более ошибками, прошедших рефлексию (82%). Разрыв между этими группами достиг 42% (рис. 2). Таким образом, без фазы рефлексивного сравнения множественные ошибки дезориентируют обучающегося и снижают академические результаты. Именно связка «ошибки плюс рефлексия» составляет сущность ошибочно-инвариантного цикла. В подгруппе без рефлексии выявлен феномен, получивший название «геймификационной иллюзией знания». Пост-игровая рефлексия не только запускает ошибочно-инвариантный цикл, но и разрушает иллюзию понимания, заменяя ее референтным знанием. С педагогической точки зрения это означает, что сама по себе игра, даже при условии выполнения игровой задачи, не гарантирует корректного усвоения математического содержания.

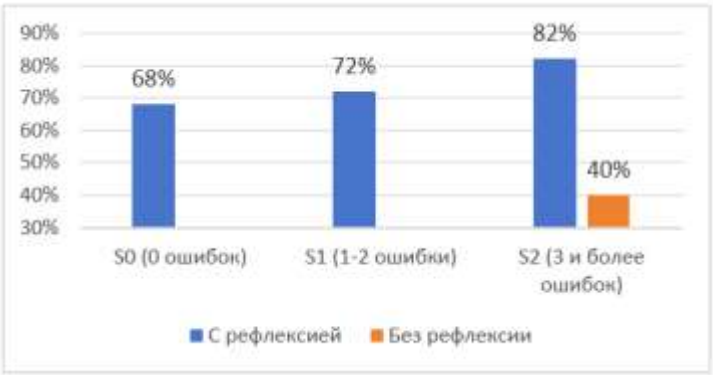


Рис 2. Успешность решения концептуальных задач

Експериментална група, използовавшая игру и рефлексию, превзошла контрольную группу с традиционным обучением по всем ключевым показателям (таблица 2).

Таблица 2. Сравнение экспериментальной и контрольной групп

Показатель	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Разность
Итоговая успеваемость (средний балл)	74,2	64,8	+9,4
Доля решенных нестандартных задач	69%	51%	+18%
Внутренняя мотивация (из 7)	5,1	3,6	+1,5
Математическая тревожность (из 7)	2,8	4,6	-1,8

Интеграция игровых сценариев с пост-игровой рефлексией повышает академическую успеваемость, внутреннюю мотивацию, снижает математическую тревожность и формирует перенос математических знаний в инженерно-ориентированную деятельность (рис. 3, 4). Снижение математической тревожности особенно значимо, поскольку позволяет студентам в дальнейшем не избегать сложных задач, а воспринимать их как пространство для продуктивного поиска.

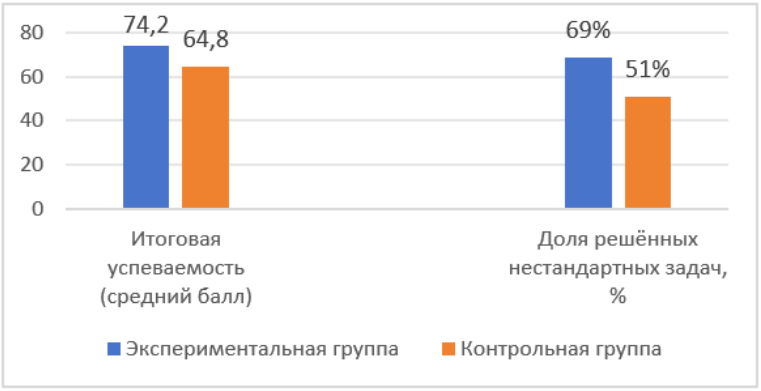


Рис. 3. Итоговая успеваемость и доля решенных нестандартных задач

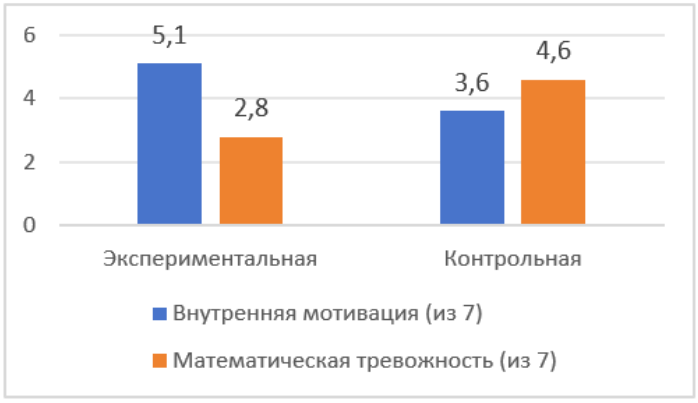


Рис. 4. Внутренняя мотивация и математическая тревожность в экспериментальной и контрольной группах (по 7-балльной шкале)

Полученные результаты позволяют соотнести их с существующими теоретическими подходами. Концепция продуктивной ошибки Ману Капура утверждает: студенты, решающие сложные задачи без предварительного обучения и затем сравнивающие ошибочные решения, демонстрируют лучшее понимание, чем те, кто получает прямое инструктирование. Проведенное исследование переносит эту теорию на игровую среду, на высшую математику (собственные векторы, производные) и дополняет ее феноменом «геймификационной иллюзии» как риска, снимаемого рефлексией. Одновременно подтверждается важность ориентировочной основы действия, однако тезис о необходимости минимизации ошибок ставится под сомнение. При определенных условиях (рефлексия, безопасная среда, разнообразие ошибок) ошибка становится более мощным дидактическим инструментом, чем безошибочное выполнение. Полученные данные позволяют утверждать, что разнообразие совершенных ошибок расширяет поле для последующего анализа, позволяя студенту увидеть изучаемое понятие с разных сторон.

На основе полученных данных определены условия, при которых ошибочно-инвариантный цикл работает наиболее эффективно.

1. Концептуальная изоморфность игровых механик. Игровая задача должна быть изоморфна математической структуре.

2. Провоцирование разнообразия ошибок. Игра не должна содержать немедленных подсказок до совершения трех и более различных типов ошибочных действий.

3. Обязательная фаза рефлексивного сравнения. Это критический этап, без которого эффект инвертируется.

4. Безопасность ошибки. Отсутствие штрафов в виде потери очков, временных ограничений или «смерти» персонажа. Атмосфера безопасности снижает страх перед неудачей и поощряет исследовательское поведение [6].

5. Интеграция в оценочную систему. Оценивается качество рефлексивного отчета, а не игровой успех. Такой подход смещает мотивацию студента с погони за игровыми баллами на осмысление собственных действий [7].

В ходе проведенного исследования можно выделить следующие результаты.

1. Предложен и эмпирически (в пилотном исследовании) верифицирован ошибочно-инвариантный цикл – трехфазный механизм, в котором множественные ошибки в игре и последующая рефлексия дают более глубокое понимание, чем безошибочное выполнение. Студенты с тремя и более типами ошибок и рефлексией показали результат на 14% выше студентов без ошибок.

2. Доказана критическая роль пост-игровой рефлексии. Без нее множественные ошибки снижают академические результаты, а игра порождает «геймификационную иллюзию знания»: расхождение между субъективной уверенностью и объективной успешностью до 40%.

3. Сформулированы пять условий эффективности ошибочно-инвариантного цикла, ключевым из которых выступает фаза рефлексивного сравнения ошибочных гипотез. Соблюдение данных условий позволяет превратить компьютерную игру из развлекательного инструмента в полноценную обучающую среду.

Педагогический потенциал компьютерной игры реализуется не в минимизации ошибок, а в управляемом разнообразии типов ошибок и их рефлексивном сравнении. Ошибка в иммерсивной игровой среде выступает не маркером неуспеха, а эпистемическим генератором [8]. Ошибочно-инвариантный цикл задает новое направление развития геймификации в высшем образовании. Дальнейшие исследования в этой области будут направлены на проверку воспроизводимости полученных результатов на более широких выборках и в других предметных областях.

Список литературы:

1. Полякова А. В. Геймификация в образовании: обзор проблем и исследований / А. В. Полякова // Человеческий капитал. - 2024. - №5(185). - С. 216-221. EDN: AZXWFG

2. Акчелов Е.О. Новый подход к геймификации в образовании / Е.О. Акчелов, Е.В. Галанина // Векторы благополучия: экономика и социум. - 2019. - № 1 (32). - С. 117-132. EDN: WCLINK

3. Пичугина Г А. Продуктивный и репродуктивный методы обучения в организации современного образования // Балканско научно обозрение. - 2020. - Т. 4, № 4 (10). - С. 16-19. DOI: 10.34671/SCH.BSR.2020.0404.0004 EDN: CZCNLM

4. Щедровицкий Г. П., Пископпельу А.А., Рокйтянскищ В.Р. Мышление. Понимание. Рефлексия // Москва: Наследие ММК, 2005. - 798 с. ISBN: 5-98808-003-0 EDN: QXLVWL

5. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. - Москва: Высшая школа, 1991. - 207 с.

6. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. - Москва: Педагогика,1991. - 480с.

7. Савенков, А. И. Педагогическая психология : учебник для вузов / А. И. Савенков. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2026. — 612 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-20820-7. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/600470

8. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. - 3-е изд., пересмотр. - Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. - 447 с. ISBN: 978-5-9770-0518-0 EDN: QYBFQH

УДК 378.18:316.6

Савельева К. Н., Калинкина Е. В.
Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики, Самара, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Аннотация. В статье анализируется педагогический потенциал внеучебной деятельности как ресурса развития социальной активности студентов инженерных направлений подготовки. Раскрываются сущностные характеристики социальной активности применительно к условиям технического вуза. Обосновывается, что внеучебная деятельность, в силу своей добровольности, вариативности и практико-ориентированности, создает уникальную среду для формирования инициативности, коллективной ответственности и гражданской позиции будущих инженеров. Предлагаются направления педагогической рефлексии и организации внеучебной работы, усиливающие ее развивающий потенциал. Особое внимание уделяется систематизации форм внеучебной деятельности, критериям оценки эффективности и практическим рекомендациям для кураторов и организаторов воспитательной работы в техническом вузе.

Ключевые слова: педагогический потенциал, внеучебная деятельность, социальная активность, студенты технического вуза, инженерное образование, воспитательная работа, soft skills, студенческое самоуправление, социальное проектирование.

Введение

Актуальность исследования. Современный этап развития высшего технического образования характеризуется пересмотром традиционных представлений о результатах подготовки специалистов. Наряду с профессиональными компетенциями, все более востребованными становятся личностные качества, обеспечивающие эффективное социальное взаимодействие, готовность к проявлению инициативы и принятию нестандартных решений в условиях коллективной работы [1, 3]. Социальная активность выпускника технического вуза превращается из желаемой характеристики в необходимый элемент его конкурентоспособности.

Цифровая трансформация экономики, внедрение сквозных технологий (искусственный интеллект, интернет вещей, большие данные) меняют требования к инженерным кадрам. Современный инженер — это не только носитель предметных знаний, но и участник кросс-функциональных команд, способный генерировать идеи, аргументировать свою позицию, брать на себя ответственность за коллективные решения [10, 14]. Работодатели все чаще

включают в портрет идеального выпускника такие характеристики, как «проактивность», «готовность к изменениям», «навыки презентации и убеждения» [16].

Вместе с тем анализ реальной практики показывает, что воспитательный потенциал технического университета используется далеко не полностью. Учебный процесс, ориентированный преимущественно на формирование предметных знаний и жестко регламентированный, оставляет ограниченные возможности для развития социально значимых качеств [5]. Аудиторная нагрузка студентов инженерных специальностей зачастую превышает 30 часов в неделю, что оставляет минимум времени для участия во внеучебных мероприятиях. Именно внеучебная деятельность, обладающая значительной педагогической свободой, может и должна стать тем каналом, через который происходит становление социальной активности студента-инженера [2].

Степень разработанности проблемы. Проблема социальной активности личности имеет давнюю традицию изучения в отечественной педагогике и психологии. В работах А.В. Петровского разрабатывались вопросы социальной психологии групп и коллективов, что составляет важную теоретическую базу для понимания механизмов формирования активности в студенческой среде. Е.П. Ильин в рамках субъектного подхода выделил психологические детерминанты активности, включая мотивационные, волевые и эмоциональные компоненты [6].

В педагогике высшей школы вопросы воспитания студенческой молодежи рассматривали В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, разработавшие концепцию целостного педагогического процесса и определившие место воспитания в структуре профессиональной подготовки [4]. С.Д. Смирнов внес вклад в понимание психологических особенностей студенческого возраста как сенситивного периода для формирования социальной зрелости [5].

Проблематику внеучебной деятельности в вузе исследовали Т.М. Ковалева, обосновавшая связь социальной активности с профессиональным становлением студентов [3], а также Н.В. Попова, выделившая критерии и уровни социальной активности студенческой молодежи [1]. Т.Ф. Ефремова в своем диссертационном исследовании подробно рассмотрела процесс формирования социальной активности именно в условиях внеучебной деятельности [2].

Цель исследования – выявить и охарактеризовать педагогический потенциал внеучебной деятельности в развитии социальной активности студентов инженерных направлений подготовки, а также предложить практические рекомендации по его эффективной реализации.

Объект исследования – процесс развития социальной активности студентов технического вуза.

Предмет исследования – педагогический потенциал внеучебной деятельности как фактор развития социальной активности будущих инженеров.

Задачи исследования:

1. Уточнить содержание понятия «социальная активность студента технического вуза» с учетом специфики инженерного образования.
2. Выявить и систематизировать компоненты педагогического потенциала внеучебной деятельности.
3. Разработать практические рекомендации по реализации педагогического потенциала внеучебной деятельности в техническом вузе.

Методологическая база. Исследование базируется на положениях деятельностного подхода (активность личности формируется и проявляется в деятельности), согласно которому личность развивается через включение в различные виды деятельности. Средовый подход (воспитательные возможности образовательной среды) позволяет рассматривать внеучебную среду вуза как ресурс развития. Компетентностный подход [8] дает возможность трактовать социальную активность как ключевую компетенцию современного инженера.

Основная часть

1. Теоретические аспекты социальной активности студентов технического вуза

Социальная активность личности представляет собой сложное, многоаспектное явление, которое изучается в философии, психологии, педагогике и социологии. В наиболее общем виде под социальной активностью понимается осознанная, целенаправленная деятельность личности, направленная на преобразование социальной действительности и самореализацию в социально значимых формах.

Применительно к студенческому возрасту социальная активность приобретает особые черты. Студенчество — это социальная группа, находящаяся на этапе активного профессионального и личностного самоопределения. Именно в этот период закладываются основы социальной зрелости, формируется гражданская позиция, вырабатывается индивидуальный стиль социального поведения.

Структура социальной активности включает несколько взаимосвязанных компонентов:

1. Мотивационный компонент — система потребностей, интересов и ценностных ориентаций, побуждающих личность к социально значимой деятельности. Этот компонент отвечает на вопрос «почему?» и является пусковым механизмом активности.
2. Когнитивный компонент — совокупность знаний о социальной действительности, способах социального действия, нормах и правилах

поведения в обществе. Студент должен понимать, что, где, когда и как можно сделать для достижения социально значимого результата.

3. Эмоционально-волевой компонент — отношение к социальной деятельности (удовлетворенность, ответственность, эмпатия), а также способность к волевым усилиям для достижения целей. Без устойчивого эмоционально-положительного отношения социальная активность быстро угасает.

4. Деятельностный компонент — реальное участие в социальных практиках, инициативность, организаторские способности. Это внешнее, наблюдаемое проявление социальной активности.

Специфика технического вуза накладывает существенный отпечаток на процесс формирования социальной активности. Студенты инженерных направлений характеризуются, как правило, прагматичностью мышления, ориентацией на предметно-преобразовательную деятельность, сниженным интересом к гуманитарным дисциплинам и социальным практикам. Это создает дополнительные сложности в воспитательной работе, но одновременно определяет необходимость поиска особых форм и методов вовлечения студентов в социально активную деятельность [7].

Студенты-инженеры демонстрируют следующие особенности, значимые для развития социальной активности:

- **Высокий уровень рациональности и критичности** — они с трудом включаются в деятельность, если не видят четкой цели и практической пользы. Социальная активность должна быть для них «инструментально ценной».
- **Склонность к индивидуальной работе** — коллективные формы взаимодействия могут вызывать дискомфорт, особенно на младших курсах.
- **Недостаточная развитость коммуникативных и эмпатийных навыков** — по сравнению со студентами гуманитарных направлений.
- **Высокая учебная загрузка** — ограниченность временного ресурса для внеучебной деятельности.

2. Педагогический потенциал внеучебной деятельности: сущность и компоненты

Внеучебная воспитательная деятельность в техническом вузе представляет собой совокупность организованных и стихийных практик, реализуемых во внеаудиторное время и направленных на развитие личности студента. Понятие «педагогический потенциал» в данном контексте означает совокупность возможностей, заложенных во внеучебной деятельности, которые при определенных педагогических условиях могут быть реализованы для достижения воспитательных целей.

2.1. Организационный компонент

Внеучебная деятельность характеризуется добровольностью участия. В отличие от обязательных учебных занятий, студент сам принимает решение — участвовать или нет, в какой форме, с какой степенью активности. Это принципиально важно для формирования внутренней, а не внешней мотивации к социальным действиям. Когда студент приходит на мероприятие не потому, что «надо» (поставили в график, проверяет староста), а потому, что «интересно», «важно», «хочется попробовать» — запускаются механизмы самоорганизации и саморазвития.

Кроме того, внеучебная деятельность характеризуется вариативностью содержания. Студент может выбирать формы, созвучные его интересам: студенческое самоуправление, волонтерство, творческие коллективы, спортивные секции, научные общества, клубы по интересам. Это создает возможность для проявления индивидуальной траектории социальной активности. Один студент может реализовать себя в организации культурно-массовых мероприятий, другой — в экологическом волонтерстве, третий — в работе профсоюзной организации.

2.2. Психолого-педагогический компонент

Внеучебная деятельность создает ситуацию успеха и допустимости ошибки. Она менее формализована, чем учебная. В ней допустима проба, риск, неудача без жестких академических последствий (незачет, пересдача, отчисление). Студент может попробовать себя в роли организатора, допустить ошибку, проанализировать ее и в следующий раз выступить более успешно. Это развивает рефлексию, волевые качества, стрессоустойчивость.

Реальная социальная значимость — еще одна важная характеристика. Многие формы внеучебной работы (социальные проекты, акции, шефство, волонтерство) имеют непосредственный общественно полезный результат, который видит студент. Он может наблюдать, как его усилия меняют реальность к лучшему: помогли пожилому человеку, провели профориентационную игру для школьников, благоустроили территорию. Это усиливает ценностное отношение к собственной активности и формирует чувство сопричастности.

2.3. Содержательный компонент

Внеучебная деятельность позволяет реализовать междисциплинарный и практико-ориентированный подход. Студент-инженер может применить свои профессиональные знания для решения реальной социальной проблемы: разработать информационную систему для благотворительного фонда, создать сайт для ветеранской организации, провести мастер-класс по цифровой грамотности для пенсионеров. Это связывает учебную и внеучебную деятельность, делает социальную активность «профессионально нагруженной» и осмысленной.

2.4. Ресурсный компонент

Для реализации педагогического потенциала внеучебной деятельности необходима соответствующая инфраструктура: помещения для работы студенческих клубов, творческие и спортивные площадки, технические средства, информационная поддержка (сайт, группы в социальных сетях). Важную роль играет кадровое обеспечение — подготовленные кураторы, организаторы, педагоги-воспитатели, которые владеют современными технологиями воспитательной работы. Не менее значимо финансовое и материальное стимулирование — гранты на проекты, премии активным студентам, система поощрений (дополнительные баллы в рейтинг, путевки, благодарственные письма).

3. Формы и методы развития социальной активности во внеучебной деятельности

Эффективное использование педагогического потенциала внеучебной деятельности предполагает системное применение разнообразных форм и методов. Их выбор зависит от этапа работы, уровня сформированности социальной активности студентов и специфики технического вуза.

3.1. Студенческое самоуправление

Студенческое самоуправление является базовой формой развития социальной активности. Оно предполагает участие студентов в управлении делами группы, факультета, вуза через выборные органы (студенческий совет, профсоюзную организацию, старостат). Здесь студент осваивает роли организатора, лидера, исполнителя, приобретает опыт публичных выступлений, ведения переговоров, разрешения конфликтов.

3.2. Волонтерская деятельность

Волонтерство (добровольческая деятельность) является эффективной формой развития социальной активности, особенно в части мотивационного и эмоционально-волевого компонентов. Участие в социально значимых акциях, помощи нуждающимся, экологических проектах формирует эмпатию, ответственность, чувство сопричастности.

3.3. Социальное проектирование

Социальное проектирование — это метод, предполагающий разработку и реализацию студентом или студенческой командой проекта, направленного на решение конкретной социальной проблемы. Это наиболее сложная и одновременно наиболее эффективная форма развития социальной активности, поскольку она интегрирует когнитивный (знаниевый), деятельностный и рефлексивный компоненты.

Для студентов технического вуза социальное проектирование особенно ценно тем, что позволяет применить профессиональные навыки (программирование, работа с базами данных, создание веб-ресурсов, 3D-

моделирование) для решения социально значимых задач. Опыт интеграции проектного подхода описан в работах Коган и Пономаревой [11].

3.4. Проектно-командная работа

Проектно-командная работа как форма внеучебной деятельности может быть организована в рамках научных студенческих обществ, конструкторских бюро, хакатонов. Важно, чтобы проекты имели не только техническую, но и социальную составляющую. Например, разработка мобильного приложения для людей с нарушением зрения или создание информационной системы для волонтерского центра.

3.5. Деятельность студенческих объединений по интересам

Клубы, кружки, творческие студии, спортивные секции — все это пространства для проявления социальной активности, хотя и в разных формах. Важно, чтобы студенческие объединения не были изолированы от внешней среды, а имели выход на социально значимые результаты (концерты для ветеранов, спортивные праздники для детей, выставки творческих работ).

3.6. Массовые воспитательные мероприятия

Конкурсы, фестивали, форумы, слеты — традиционные формы внеучебной работы. Их педагогический потенциал возрастает, если студентам делегируются организаторские функции. Студенты могут выступать не только участниками, но и соорганизаторами, волонтерами, членами жюри.

5. Практические рекомендации по реализации педагогического потенциала внеучебной деятельности

На основе теоретического анализа разработаны практические рекомендации для разных уровней организации воспитательной работы в техническом вузе.

5.1. На уровне вуза

1. **Разработать и утвердить стратегию развития внеучебной воспитательной деятельности** с акцентом на формирование социальной активности как приоритетного направления. Стратегия должна быть закреплена в локальных нормативных актах (программе воспитания, положении о студенческом самоуправлении).
2. **Создать ресурсный центр поддержки студенческих инициатив** (структурное подразделение или проект), который оказывает организационную, методическую и финансовую помощь студенческим проектам. Центр может проводить грантовые конкурсы, акселерационные программы, консультации.
3. **Внести систему учета достижений студентов в социальной деятельности** в балльно-рейтинговую систему оценки, чтобы социальная активность была не «довеском» к учебе, а равноправным компонентом образовательного результата.

4. **Обеспечить информационную поддержку** социально активных студентов: освещение их достижений в медиа вуза (сайт, газета, группа ВКонтакте), создание базы лучших практик («Золотая книга социальных проектов»), проведение ежегодных конкурсов и премий.

5. **Установить партнерские отношения с предприятиями-работодателями** для включения корпоративных социальных программ в воспитательную работу вуза (совместные волонтерские акции, проектные мастерские, наставничество сотрудников).

5.2. На уровне факультета/института

1. **Организовать деятельность студенческого совета факультета** как реального субъекта управления воспитательной работой, а не декоративного органа. Студсовет должен иметь бюджет, план работы, право голоса при обсуждении вопросов организации внеучебной деятельности.

2. **Проводить конкурсы социальных проектов** с призовой поддержкой (гранты декана). Размер гранта может быть небольшим (5–10 тыс. рублей), но сам факт конкурсного отбора и получения финансирования значительно повышает мотивацию.

3. **Интегрировать социально ориентированные задания** в содержание практик и курсовых работ. Например, в рамках учебной практики студенты могут разработать технико-экономическое обоснование социального проекта, а в рамках курсовой работы по программированию — создать прототип цифрового сервиса для НКО.

4. **Осуществлять мониторинг уровня социальной активности** студентов с обратной связью (не реже двух раз в год). Мониторинг может включать анкетирование, анализ портфолио, включенное наблюдение.

5.3. Работа со студентами с низким уровнем социальной активности

Особого внимания заслуживает категория студентов, демонстрирующих низкий уровень социальной активности (репродуктивный уровень).

Для этой категории важно:

- Создавать **ситуации выбора деятельности с минимальным порогом вхождения** (не «участвуй в проекте», а «выбери одну из трех простых акций»).
- Обеспечивать **положительное подкрепление даже незначительных проявлений активности** (публичная похвала, запись в портфолио, благодарность).
- Использовать **«горизонтальные» формы вовлечения** (через активных сверстников, с которыми студент общается в неформальной обстановке).
- Не форсировать события, давая студенту время на адаптацию и осмысление.

Заключение

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать следующие основные выводы.

1. **Социальная активность студента технического вуза** представляет собой интегративное качество личности, проявляющееся в осознанной инициативной деятельности социальной направленности, осуществляемой в контексте будущей профессиональной деятельности. Специфика технического вуза накладывает отпечаток на процесс формирования социальной активности: студенты-инженеры характеризуются прагматичностью мышления, ориентацией на предметно-преобразовательную деятельность и сниженным интересом к абстрактным социальным практикам. Учет этих особенностей является необходимым условием эффективной воспитательной работы.

2. **Педагогический потенциал внеучебной деятельности** в развитии социальной активности студентов технического вуза заключается в совокупности возможностей, которые предоставляет внеучебная среда: добровольность и вариативность участия, ситуация успеха и допустимости ошибки, реальная социальная значимость результатов, возможность горизонтального обучения и междисциплинарного взаимодействия. Наиболее эффективными формами являются студенческое самоуправление, волонтерская деятельность, социальное проектирование и проектно-командная работа.

3. **Эффективная реализация педагогического потенциала** предполагает соблюдение ряда условий: интеграцию внеучебной деятельности с учебным процессом, создание системы поддержки студенческих инициатив (ресурсный центр, гранты), подготовку кураторов и наставников к сопровождению социальной активности, материальное и нематериальное стимулирование активных студентов, а также адресную работу с категорией студентов, демонстрирующих низкий уровень активности.

4. **Дальнейшие исследования** должны быть направлены на эмпирическую верификацию выявленных теоретических положений, разработку и валидизацию диагностического инструментария для оценки уровня сформированности социальной активности студентов технического вуза, а также на изучение факторов, влияющих на динамику социальной активности в процессе обучения (курс, профиль подготовки, участие в конкретных формах внеучебной деятельности).

Список литературы:

1. Осипчукова Е.В., Попова Н.В. Социальная активность как фактор повышения конкурентоспособности выпускников вузов // Вестник педагогических инноваций. – 2019. – № 3(55). – С. 50–59. EDN: CQVTZK
2. Солонщикова Т.В. Формирование социальной активности личности студента вуза во внеаудиторной деятельности // Казанский педагогический журнал. – 2007. – №1(49). – С. 92– 96. EDN: ILAARN
3. Харланова Е.М. Социальная активность студентов: сущность понятия // Теория и практика общественного развития. – 2011. – №4. – С. 183–186. EDN: OYKHRH
4. Савельева К.Н. Калинкина Е.В. Социальная активность студентов технического вуза // Молодой ученый. – 2025. – № 26 (577). – С. 425-428. EDN: TPAIUG
5. Бухарина Ю.С. Сравнительный анализ SOFT-SKILLS-компетенций у выпускников направлений обучения: «инженерное» и «педагогическое образование» // Вестник магистратуры. – 2020. – № 1-1(100) – С. 28–32.

УДК 371; 373

Шеленкова Н. С.
Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные тенденции профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в условиях реализации проектной деятельности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у будущих педагогов компетенций, обеспечивающих успешное проектирование образовательного процесса, организацию исследовательской и творческой деятельности младших школьников, а также использование современных цифровых технологий в обучении. На основе результатов опроса студентов педагогического направления выявлены наиболее значимые компоненты профессиональной подготовки, уровень сформированности проектных компетенций и основные затруднения, возникающие в процессе освоения проектной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка педагогов, будущий учитель начальной школы, проектная деятельность, проектное обучение, педагогическое образование, профессиональные компетенции, цифровые технологии, исследовательская деятельность, начальное образование, компетентностный подход.

Современный этап развития российского образования характеризуется глубокими изменениями содержания, технологий и результатов профессиональной подготовки педагогических кадров. Реализация обновлённых федеральных государственных образовательных стандартов, внедрение единого образовательного пространства, активная цифровизация образования и усиление практико-ориентированной направленности высшего педагогического образования обусловливают необходимость совершенствования подготовки будущих учителей начальной школы. Особую значимость приобретает формирование у студентов педагогических вузов способности организовывать проектную деятельность обучающихся, которая рассматривается как один из эффективных инструментов развития познавательной самостоятельности, исследовательских навыков, критического мышления и универсальных учебных действий младших школьников.

В современных научных исследованиях профессиональная подготовка будущего учителя рассматривается как целостный процесс формирования профессиональных компетенций, обеспечивающих готовность выпускника к осуществлению педагогической деятельности в постоянно изменяющихся

условиях образовательной среды. Как отмечает Э.Ф. Зеер, профессиональная подготовка представляет собой процесс развития личности специалиста, направленный на формирование профессиональной компетентности, профессионально значимых качеств и способности к непрерывному саморазвитию [2]. В свою очередь, И.А. Зимняя рассматривает компетентностный подход как основу современного образования, ориентированного не столько на передачу знаний, сколько на формирование способности эффективно применять их в разнообразных профессиональных ситуациях [4].

Концептуальные основы подготовки будущего учителя также нашли отражение в трудах В.А. Сластёнина, который подчёркивал необходимость единства фундаментальной теоретической подготовки и практической педагогической деятельности. По мнению учёного, профессиональная компетентность педагога формируется лишь при условии активного включения студентов в решение реальных профессиональных задач, моделирующих будущую педагогическую деятельность.

Особое место среди современных образовательных технологий занимает проектная деятельность. Теоретические основы метода проектов были разработаны зарубежными исследователями Дж. Дьюи и У. Килпатриком, которые рассматривали обучение как активный процесс решения практических задач [6]. Дальнейшее развитие данной концепции в отечественной педагогике связано с работами Е.С. Полат, определившей метод проектов как педагогическую технологию, ориентированную на самостоятельную познавательную деятельность обучающихся, направленную на решение практической или исследовательской проблемы с получением конкретного результата [8].

Вопросы формирования готовности будущих учителей начальных классов к организации проектной деятельности в последние годы приобрели особую актуальность. Так, С.И. Беловицкая отмечает, что современные социокультурные вызовы требуют трансформации профессиональной подготовки педагогов в направлении формирования новых надпрофессиональных компетенций, развития цифровой грамотности, проектного мышления и готовности к инновационной педагогической деятельности. Исследователь подчёркивает, что традиционные модели подготовки учителей уже не в полной мере соответствуют требованиям современной школы, что требует пересмотра содержания профессионального образования [1].

Существенный вклад в развитие данной проблематики внесли исследования, посвящённые непосредственно подготовке будущих учителей начальных классов к проектной деятельности. Проведённый анализ образовательных программ педагогических вузов показал, что вопросы

организации проектной деятельности пока недостаточно полно представлены в учебных планах, что ограничивает возможности формирования соответствующих профессиональных компетенций студентов. Авторы исследования обосновывают необходимость введения специальных дисциплин и практико-ориентированных модулей, обеспечивающих подготовку будущих педагогов к организации проектной деятельности младших школьников.

Значительное внимание данной проблеме уделено также в исследовании, посвящённом методическим технологиям подготовки будущих учителей начальной школы к проведению педагогических исследований в условиях профессионально-ориентированной проектной деятельности. Авторы приходят к выводу, что интеграция исследовательской и проектной деятельности способствует развитию профессиональной самостоятельности студентов, совершенствованию аналитических и коммуникативных навыков, а также формированию готовности к инновационной педагогической деятельности.

Таким образом, анализ современных научных исследований позволяет сделать вывод о том, что профессиональная подготовка будущих учителей начальной школы постепенно смещается от преимущественно знаниевой модели обучения к компетентностной, практико-ориентированной модели, основанной на активном использовании проектной деятельности. Вместе с тем сохраняются противоречия между возрастающими требованиями современной школы к уровню сформированности проектных компетенций будущих педагогов и недостаточной разработанностью практических механизмов их формирования в системе высшего педагогического образования. Именно данное противоречие обусловливает актуальность настоящего исследования, направленного на выявление современных тенденций профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в проектной деятельности на основе результатов проведённого эмпирического исследования.

С целью выявления актуальных тенденций профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы к проектной деятельности было проведено анкетирование, в котором приняли участие 20 студентов педагогических специальностей преимущественно второго и третьего курсов обучения. Полученные результаты позволили определить уровень сформированности проектных компетенций, выявить наиболее сильные стороны подготовки будущих педагогов, а также установить существующие проблемы, требующие совершенствования образовательного процесса.

Анализ мотивационной готовности студентов показал неоднозначные результаты. На вопрос «Насколько Вы мотивированы заниматься проектной деятельностью?» наиболее распространённой оказалась средняя оценка (3

балла), которую выбрали 45 % опрошенных. Высокий уровень мотивации (4–5 баллов) продемонстрировали 35 % студентов, тогда как ещё 20 % оценили собственную мотивацию как низкую (1–2 балла). Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство студентов положительно относятся к проектной деятельности, однако внутренняя мотивация ещё требует дальнейшего развития посредством расширения практического опыта.

Вместе с тем результаты опроса показали достаточно высокий уровень заинтересованности студентов в профессиональном совершенствовании. На вопрос о готовности участвовать в мастер-классах и методических семинарах 35 % респондентов ответили, что полностью готовы к участию, 55 % отметили, что готовы посещать отдельные мероприятия, и лишь 10 % не проявили интереса к подобным формам повышения квалификации. Таким образом, 90 % будущих педагогов демонстрируют положительное отношение к дополнительному профессиональному обучению в области проектной деятельности.

Самооценка профессиональных компетенций показала достаточно высокий уровень сформированности большинства компонентов проектной деятельности. Наиболее высокие результаты были получены по компетенции использования цифровых инструментов для организации и презентации проектов. Максимальную оценку поставили 70 % студентов, ещё 20 % оценили свои умения на 4 балла. Это свидетельствует о высокой цифровой готовности будущих учителей к реализации современных образовательных проектов.

Высокие показатели также получены по компетенции командного взаимодействия и координации участников проекта. Максимальный уровень сформированности данной компетенции отметили 60 % респондентов, ещё 25 % оценили её на 4 балла. Аналогичные результаты выявлены при оценке навыков коммуникации и сотрудничества в коллективе учителей и обучающихся, где 65 % студентов поставили максимальную оценку своим возможностям.

Достаточно высоким оказался уровень сформированности компетенции планирования учебного проекта. По результатам анкетирования 80 % студентов оценили свои умения на уровне 4–5 баллов, что свидетельствует о сформированности базовых навыков определения целей, задач, этапов реализации и ожидаемых результатов проекта. Аналогичная ситуация наблюдается при оценке способности формулировать цели проекта совместно с обучающимися, где половина респондентов (50 %) поставила максимальную оценку.

Значительная часть студентов положительно оценивает собственную готовность к организации исследовательской деятельности младших школьников. Максимальный уровень данной компетенции отметили 40 %

опрошенных, ещё 35 % оценили её на 4 балла. Аналогичные результаты были получены по компетенции интеграции теоретических знаний и практической деятельности: 75 % участников исследования оценили её на высоком уровне (4–5 баллов).

Важным результатом исследования стало выявление достаточно высокой готовности студентов к реализации инклюзивного подхода. Способность адаптировать проекты для различных категорий обучающихся, включая детей с особыми образовательными потребностями, на высоком уровне (4–5 баллов) оценили 65 % респондентов. Вместе с тем около трети студентов указали средний уровень сформированности данной компетенции, что свидетельствует о необходимости дальнейшего развития практических навыков инклюзивного проектирования.

Достаточно высоко студенты оценили собственные умения в области оценивания результатов проектной деятельности. Максимальную оценку данной компетенции поставили 50 % участников исследования, ещё 20 % выбрали оценку 4 балла. Высокие результаты также получены по вопросам организации исследовательской деятельности обучающихся и внедрения исследовательских методов в проекты.

Наиболее низкие показатели были выявлены по компетенции разработки междисциплинарных проектов. Максимальный уровень сформированности данной компетенции отметили лишь 30 % студентов, тогда как 45 % оценили свои знания на среднем уровне (3 балла). Это свидетельствует о недостаточной практике реализации межпредметных проектов в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Отдельный блок вопросов был посвящён определению условий, необходимых студентам для успешной реализации проектной деятельности. Абсолютное большинство респондентов (90 %) указали на необходимость наличия достаточного времени и материально-технических ресурсов. Кроме того, 75 % участников исследования отметили важность постоянной методической поддержки со стороны преподавателей и наставников. Значительно меньшее число студентов (25 %) считают наиболее необходимыми дополнительные тренинги, что позволяет сделать вывод о том, что будущие педагоги в большей степени нуждаются не в отдельных обучающих мероприятиях, а в системном сопровождении проектной деятельности.

Интерес представляют результаты самооценки навыков создания учебных материалов. Только 35 % студентов считают данный навык полностью сформированным, тогда как 60 % отмечают, что продолжают его развивать. Это подтверждает необходимость усиления практической подготовки по разработке современных образовательных ресурсов для проектного обучения младших школьников.

В целом результаты проведённого исследования свидетельствуют о достаточно высоком уровне сформированности базовых проектных компетенций будущих учителей начальной школы. Наиболее развитыми являются цифровая компетентность, коммуникативные навыки, организация совместной деятельности, планирование проектов и использование исследовательских методов. Вместе с тем выявлены направления, требующие дальнейшего совершенствования, среди которых разработка междисциплинарных проектов, повышение мотивации студентов к проектной деятельности, расширение опыта реализации инклюзивных проектов, а также создание системы постоянного методического сопровождения проектной подготовки студентов педагогических специальностей.

Проведённое исследование позволило выявить современные тенденции профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в условиях активного внедрения проектной деятельности в образовательный процесс. Теоретический анализ научной литературы показал, что в отечественной педагогической науке проектная деятельность рассматривается как одно из наиболее эффективных средств формирования профессиональных компетенций будущего педагога. Исследования Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, В.А. Сластёнина, Е.С. Полат и современных авторов свидетельствуют о постепенном переходе системы педагогического образования от традиционной знаниевой модели к компетентностной, ориентированной на развитие практических профессиональных умений, исследовательской активности, цифровой грамотности и способности организовывать самостоятельную деятельность обучающихся.

Результаты проведённого анкетирования подтвердили достаточно высокий уровень сформированности большинства проектных компетенций у будущих учителей начальной школы. Наиболее развитыми оказались навыки использования цифровых образовательных технологий, организации командной работы, проектного планирования и коммуникации. Одновременно исследование выявило отдельные проблемные аспекты профессиональной подготовки, среди которых недостаточный опыт разработки междисциплинарных проектов, необходимость расширения практико-ориентированной подготовки, усиления методического сопровождения студентов и совершенствования подготовки к реализации инклюзивных образовательных проектов.

Полученные результаты позволяют утверждать, что дальнейшее совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы должно быть направлено на увеличение доли практических занятий, расширение проектной и исследовательской деятельности студентов, интеграцию цифровых образовательных технологий, развитие сотрудничества образовательных организаций с работодателями и совершенствование

содержания педагогической практики. Реализация данных направлений позволит обеспечить формирование педагогов нового поколения, способных эффективно организовывать проектную деятельность младших школьников в соответствии с современными требованиями системы образования.

Список литературы:

1. Беловицкая С.И. Особенности трансформации профессиональной подготовки учителей начальных классов в условиях современных социокультурных вызовов // Russian Journal of Education and Psychology, – 2024. – Т.15, №3. – С.117-139.
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессионального образования // Москва: Юрайт, 2024. – 234 с. EDN: MCLMOJ
3. Земляницына Е.А. Формирование проектной деятельности будущих педагогов профессионального обучения: дис. … д-ра пед. Наук // Нижний Новгород, 2025. – 356 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–44.
5. Карпенко А. В. Формирование у будущих учителей начальных классов компетентности в построении сотруднических отношений с семьями обучающихся: дис. … д-ра пед. Наук // Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский Государственный Университет», 2021. – 243 с. EDN: HIKOZI
6. Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики: материалы Международной научно-практической конференции (Тула, 25 октября 2023 г.) / науч. ред. С. В. Митрохина // Среда, 2023. – 364 с. EDN: CWYXRV
7. Петрова Н. П., Халилов С. Р. Реализация метода проектов в подготовке педагога (на примере гуманитарных дисциплин): монография // Северо-Кавказский федеральный университет, 2015. – 196 с. EDN: VKPIUF
8. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050706 (031000) – Педагогика и психология; 050701 (033400) – Педагогика / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2010. – 364 с.
9. Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
10. Шакирова О. В., Булдакова Н.В. Модель подготовки будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся // Концепт. – 2022. – № 6. – С. 120–138. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11048 EDN: ANBYEQ
11. Миронович, И. И. Организация проектной деятельности в системе профессиональной подготовки будущих учителей: практикум / И.И. Миронович, А. Э. Удалова, О. П. Чозгиян // Москва: Московский городской педагогический университет, 2025. – 92 с. EDN: GWQVJX
12. Гурьянычева Н.Ю., Попова К.И. Формирование профессиональных компетенций студентов среднего профессионального образования в ходе освоения модуля «Воспитательная деятельность, в том числе классное руководство» // ResearchGate. DOI:10.18411/trnio-06-2023-27

13. Попова К. И. Проектирование персонально-ориентированной траектории развития студента на этапе формирования практической готовности к профессиональной деятельности / К. И. Попова, О. П. Чозгиян, Н. В. Штильман // Большая конференция научных школ МГПУ: Сборник статей конференции. В 2-х частях, Москва, 19–21 ноября 2025 года. Часть 1. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2026. – С. 37-46. EDN: PPQFAV

14. Чозгиян О. П. Групповое обучение студентов первого курса при решении ситуаций профессиональной педагогической деятельности: учебно-методическое пособие / О. П. Чозгиян. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2026. – 48 с. EDN: CGTIDI

15. Чозгиян О. П. Проблемы профессиональной позиции субъектности и специфика мотивации студента педагогического колледжа / О. П. Чозгиян // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 3. – С. 24-27. EDN: OWMOBL

16. Чозгиян О. П. Современные тенденции профессиональной практической подготовки учителей / О. П. Чоз-ги-ян // К. Д. Ушин-ский и национальное образование: исторические уроки, идеи и современность: XXVI Межрегион. пед. чтения, посвящ. великому рус. педагогу К. Д. Ушинскому (Москва, 30 марта 2022 г.) : сб. ст. / сост. : Н. А. Воробьева, С. В. Обоева ; рец. Е. В. Ломтева; Департамент образования и науки г. Моск-вы, Гос. автоном. образоват. учреждение высш. образования г. Москвы "Моск. гор. пед. ун-т" (ГАОУ ВО МГПУ), Инт сред. проф. образования им. К. Д. Ушинского. – Москва, 2022. – С. 41–45.

УДК 378.147

Лазарева Н. Б.
Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия

3D-МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ДИЗАЙНЕРСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются трудности, возникающие у студентов первого курса дизайнерских специальностей при переходе от двухмерного восприятия объектов к трехмерному мышлению. Отмечается ограниченность традиционных методов обучения в формировании пространственного представления цифровых моделей. В качестве эффективного решения предлагается использование 3D–моделирования для развития пространственного мышления и профессиональных навыков. Описан поэтапный процесс обучения, включающий освоение пространства сцены, моделирование объектов, работу с материалами, освещением и визуализацией. Сделан вывод о высокой эффективности изучения 3D–моделирования в среде 3DS Max для подготовки будущих дизайнеров.

Ключевые слова: 3D–моделирование; пространственное мышление; дизайн–образование; 3DS Max; полигональное моделирование; цифровые технологии; педагогика.

Современная система высшего образования в области дизайна и архитектуры предъявляет к выпускникам все более высокие требования в части владения цифровыми технологиями проектирования. Одним из ключевых инструментов профессиональной деятельности дизайнера сегодня является компьютерное 3D–моделирование, позволяющее создавать фотореалистичные визуализации, разрабатывать сложные пространственные композиции и оперативно вносить изменения в проектные решения [1].

Тем не менее на практике студенты первого курса нередко испытывают серьезные затруднения при освоении трехмерного проектирования. Переход от привычного плоскостного мышления, сформированного в рамках академического рисунка и черчения, к объемно–пространственному восприятию цифровой среды представляет значительный барьер. Это проявляется в отсутствии способности учащихся самостоятельно выстраивать логику построения сложных форм, ориентироваться в трехмерном пространстве редактора и применять математические операции к геометрическим объектам [2].

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью разработки эффективных педагогических методов, способных преодолеть указанный барьер и сформировать у обучающихся устойчивые навыки пространственного мышления. Цель работы – обосновать методическую

ценность 3D–моделирования в образовательном процессе и предложить поэтапную модель его освоения в программном комплексе Autodesk 3DS Max.

Пространственное мышление можно охарактеризовать как набор умственных способностей, которые позволяют видеть, представлять и воспроизводить в голове трехмерные объекты. В психологии и обучении этот термин широко применяется для развития пространственного мышления у студентов, занимающихся математикой и инженерным делом. Для дизайнеров – это способность воспринимать и оперировать пространственными объектами: при проектировании интерьеров, зданий и предметов быта они постоянно работают с трехмерными образами. Опорой для пространственного мышления служит наглядно–образный опыт, а развитие этих способностей у студентов может проходить через специальные упражнения. Работа с реальными 3D–моделями в компьютерной среде более ярко задействует визуально–пространные навыки и позволяет глубже освоить геометрические понятия, чем традиционные чертежи. Благодаря этому 3D–редакторы становятся все более актуальным инструментом в профессиональном дизайне [3].

Изучив процесс обучения на кафедре дизайна, можно отметить ряд проблем, сопутствующих начальной стадии обучения 3D–моделирования. Суть первой и самой распространенной трудности – это ориентация в трехмерном пространстве программного редактора, возникающая у студентов, привыкших работать с 2D–графикой. Они «теряются» в координатах XYZ, не знают, какой вид выбрать для работы с тем или иным фрагментом, не в состоянии представить, что трансформация объекта в одном виде скажется на его виде с другого ракурса. Вторая проблема – неумение работать с иерархией объектов. Новички, только начинающие работать с моделированием, не до конца понимают, что сложные объекты можно создавать через объединение, вычитание, пересечение простейших геометрических тел. Из-за этого они часто ошибаются, когда перед ними стоит задача создать какую–либо замысловатую форму. Третьей проблемой является страх. Высокий порог входа в программу порой «парализует» студентов и «стирает» мотивацию к обучению. Традиционный способ преподавания (объяснение у доски, слайды и демонстрационный материал) не дает возможности полного «погружения» в процесс, и потому студенты не успевают сформировать у себя в голове полное пространство редактора.

Для решения упомянутых проблем предлагается поэтапная программа обучения 3D–моделированию, направленная на последовательное развитие навыков работы с пространственными и техническими аспектами моделирования.

Этап 1. Изучение рабочего пространства и объектов. В начале обучения студенты знакомятся с интерфейсом программы и осваивают навыки перемещения в трехмерном пространстве (рис. 1).

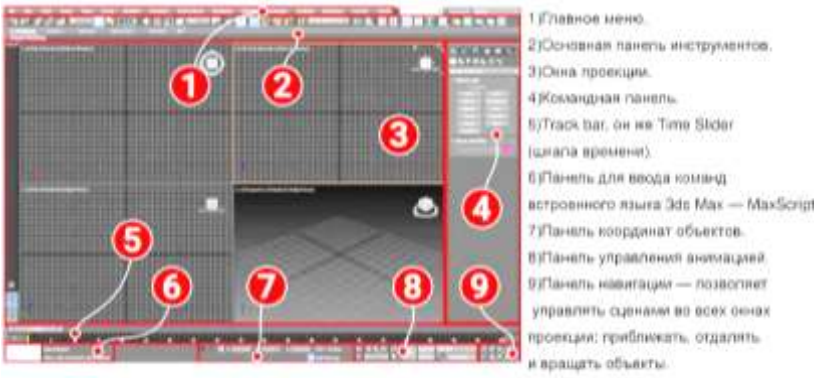


Рис. 1. Интерфейс 3DS Max

Одновременно они учатся работать с примитивами, простыми геометрическими фигурами (Box, Sphere, Cylinder, Cone), которые являются основой для создания более сложных моделей (рис. 2). Выполнение нескольких упражнений по сборке простых предметов из примитивов помогает ученикам закрепить навыки ориентации в пространстве.

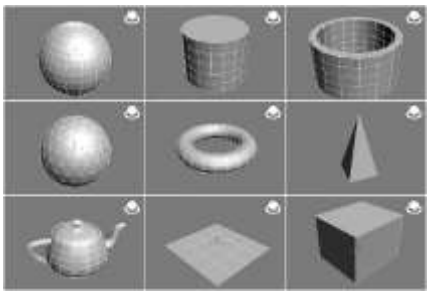


Рис. 2. Примитивы

Этап 2. Преобразования и логические операции. На этом этапе учащиеся знакомятся с тремя основными видами преобразований, перемещением (Move), вращением (Rotate) и масштабированием (Scale), и учатся ориентировать их по осям координат. Большое внимание на этом этапе уделяется булевым операциям (Boolean): объединению (Union), вычитанию (Subtraction) и пересечению (Intersection) объектов (рис. 3). Знакомство с этими операциями крайне важно для моделирования деталей, отверстий и других сложных элементов.

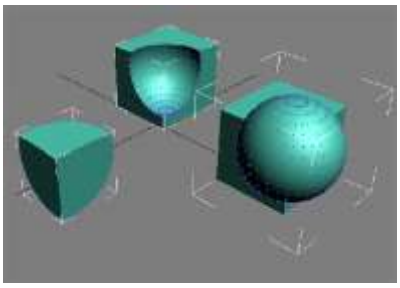


Рис. 3. Булевы операции

Этап 3. Полигональное моделирование. Этот наиболее творческий этап предполагает переход от работы с готовыми примитивами к редактированию сетки модели на уровне вершин (Vertex), ребер (Edge) и полигонов (Polygon). Студенты осваивают основные инструменты: Extrude (выдавливание), Bevel (фаска), Loop Selection (выделение петли), а также модификаторы TurboSmooth и Shell (рис. 4). Этот этап обучения помогает студентам понять математику модели, способ распределения полигонов, обеспечивающий качественную деформацию и сглаживание объекта [4].

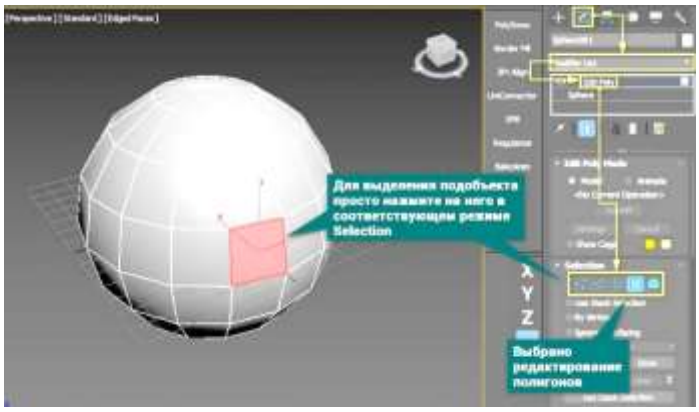


Рис. 4. Основные инструменты

Этап 4. Настройка материалов и освещения. После того, как модель готова, студенты начинают заниматься настройкой внешнего вида и освещения модели с помощью редактора материалов (Material Editor). Они учатся основным параметрам: цвету (Diffuse), блеску (Specular), прозрачности (Opacity), созданию текстур (Bitmap, Noise, Gradient) (рис. 5). Одновременно они изучают различные типы источников света, Omni, Spot, Directional, а также системы глобального освещения (HDRI–окружение, Skylight) (рис. 6). Именно правильная настройка материалов и освещения во многом определяет реалистичность конечного изображения.

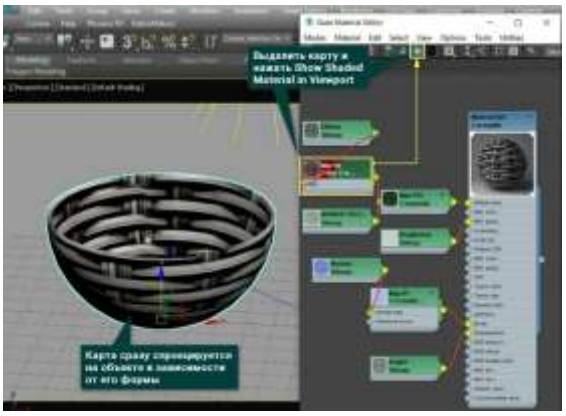


Рис. 5. Настройка материалов

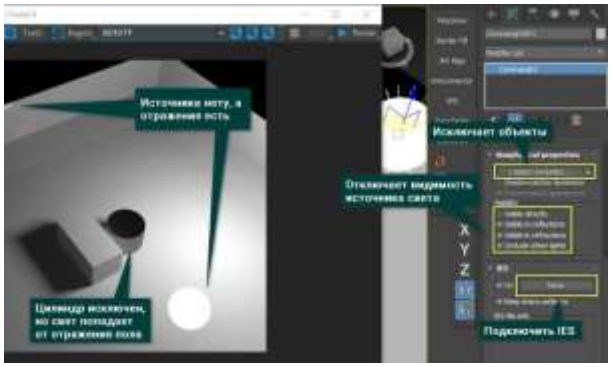


Рис. 6. Настройка освещения

Этап 5. Рендеринг и создание финального изображения. На заключительном этапе студенты настраивают параметры рендера в стандартном визуализаторе Scanline или подключают V–Ray. Они учатся выбирать разрешение, управлять качеством антиалиасинга, выставлять угол обзора камеры и компоновать кадр (рис. 7). Итоговый результат – финальный рендер, включающий полностью смоделированный и затекстурированный объект в постановочном освещении, – выступает как комплексная учебная работа, демонстрирующая сформированность всех перечисленных компетенций.

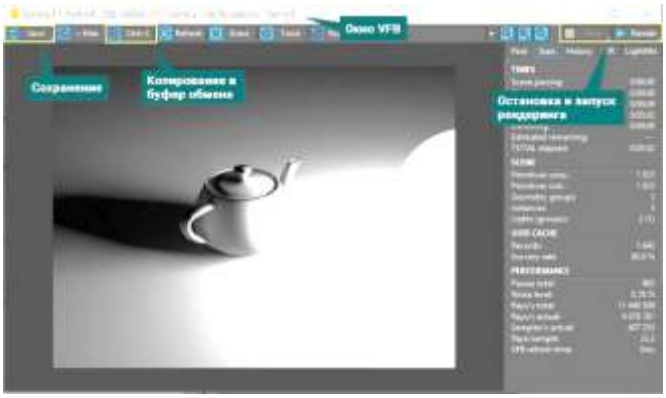


Рис. 7. Рендеринг

Данная методика поэтапного обучения 3D–моделированию является обоснованным решением задачи развития пространственного мышления у первокурсников дизайнерских направлений. Переход от работы с примитивами к полигональному моделированию и настройке материалов позволяет избежать распространенных ошибок у новичков: неправильного масштабирования объектов, некорректного использования булевых операций и нарушения топологии полигональной сетки [5].

Последовательность заданий направлена на развитие у студентов системного представления о логике существования трехмерного пространства, а не на накопление ими отдельных технических навыков. Каждый этап методики построен на материалах предыдущего, что дает возможность постепенно наращивать сложность и снижает нагрузку на обучение в первые шаги.

Методика прежде всего нацелена на снижение порога вхождения в цифровое проектирование: с первых занятий студент видит результат, что поддерживает интерес к учебе и дает ощущение успеха. Именно сочетание последовательного учебы и творчества на каждом шаге делает данный метод отличным от привычного изучения программы по инструкции [6].

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Во–первых, переход от двухмерного к трехмерному мышлению является одной из ключевых трудностей начального профессионального образования в области дизайна и требует целенаправленных педагогических усилий. Во–вторых, поэтапная методика освоения 3D–моделирования в среде Autodesk 3DS Max – от примитивов и преобразований к полигональному моделированию, материалам и рендерингу – обеспечивает постепенное и устойчивое формирование пространственных и технических компетенций. В–третьих, применение данной методики повышает учебную мотивацию студентов и снижает число ошибок, связанных с непониманием логики трехмерного пространства.

Перспективами дальнейшего исследования является разработка системы диагностики пространственного мышления, адаптированной к условиям цифровой образовательной среды, а также интеграция элементов параметрического и процедурного моделирования в обучающий курс для углубленной подготовки студентов на старших курсах.

Список литературы:

1. Салтыкова Г.М. Технологии в дизайн–образовании в высшей школе // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 2–1. – С. 223–229. EDN: OVTHIF
2. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

3. Шевляков М.А., Хворов Р.А. 3D–моделирование в образовательном процессе вуза // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. – 2016. – Т.1, №1(7). – С. 216-218. EDN: XHZQKD

4. Джамбруно М. Трехмерная графика и анимация / Марк Джамбруно; [Пер. с англ. Е.В. Кикиневой и др.]. – [2. изд.]. – М. [и др.]: Вильямс, 2002 (СПб.: ГПП Печ. Двор). – 638 с.

5. Салтыкова Г.М., Васильева Д.А. Цифровые технологии в дизайн–образовании и проектной деятельности // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 3. – Ч. 1. – С. 224–230. DOI: 10.31862/2073–9613–2022–3–224–230 EDN: JJZXJQ

6. Лазарева Л.В., Стяжкова Н.М. Как цифровые технологии мотивируют студентов к обучению // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2023. – Т. 42, № 4. – С. 658–671. DOI: 10.52575/2712–7451–2023–42–4–658–671 EDN: XENBRW

УДК 37.011:316.6

Речкалова М. М.
Уральский колледж технологий и предпринимательства, Екатеринбург, Россия

СОЦИАЛЬНОЕ ЛИЦЕМЕРИЕ АФОРИЗМА: «НЕ БЫВАЕТ ПЛОХИХ УЧЕНИКОВ, БЫВАЮТ ПЛОХИЕ УЧИТЕЛЯ»

Аннотация: в статье представлен критический анализ педагогического афоризма «Не бывает плохих учеников, бывают плохие учителя» с позиции выявления его скрытой функции социального лицемерия. Методология включает историко-философский анализ и эмпирическое исследование (n=32). Показано, что данная максима, несмотря на гуманистический посыл, выступает инструментом институционального давления, маскирующим системные дефициты образования. В работе предложена модель распределенной ответственности как альтернатива персонализации вины педагога.

Ключевые слова: социальное лицемерие, педагогические максимы, роль учителя, ответственность в образовании, образовательные стереотипы, педагогическая мифология, распределение ответственности.

Введение

Афоризм «Не бывает плохих учеников, бывают плохие учителя» широко распространён в педагогическом дискурсе и фактически перекладывает ответственность на учителя, игнорируя системные, семейные и индивидуальные факторы. В результате создается ситуация, при которой критика в адрес учителя становится легитимной и часто не требует учета контекста, что ведет к формированию необъективных, односторонних оценок его труда.

Исследование направлено на критическое осмысление афоризма через призму социального лицемерия, с целью выявления механизмов его использования для распределения ответственности, формирования педагогических стереотипов и влияния на профессиональные практики. Для достижения поставленной цели определены три основные задачи:

1. провести контент-анализ упоминаний афоризма в российских средствах массовой информации и педагогических публикациях за последние пять лет, чтобы определить частоту и ключевые контексты его использования
2. систематизировать аргументы «за» и «против» данного высказывания в его буквальном и метафорическом значении, опираясь на авторитетные научные работы по педагогике и социологии
3. разработать модель рефлексивного использования афоризма, которая позволит снизить эффект социального лицемерия и будет учитывать множественность факторов, влияющих на академические успехи учащихся.

ИСТОРИКО ФИЛОСОФСКИЕ КОРНИ АФОРИЗМА

Философско-педагогическая система Джона Дьюи, основоположника прагматизма и прогрессивизма, радикально пересмотрела традиционные представления о процессе обучения. Ключевым положением его теории является трактовка обучения как организованного опыта, в котором ученик выступает не пассивным реципиентом информации, а активным субъектом, конструирующим знание через взаимодействие со средой. Данная установка определяет и приоритет проблемно-ориентированных методов, где образовательный процесс строится вокруг разрешения практических задач, стимулирующих познавательную деятельность. Как подчеркивается в современных педагогических исследованиях, «личностная включенность ребенка составляет основу развивающего обучения» [11], что полностью корреспондирует с идеей Дьюи о необходимости активного экспериментирования для формирования осмысленного опыта. Особое значение в концепции Дьюи придается образовательной среде, которая должна быть специально организована для стимулирования самостоятельного поиска и критического мышления учащихся. Учитель в такой парадигме трансформируется из транслятора готовых истин в фасилитатора и организатора условий для учебного познания. «Требования нового тысячелетия определяют… сложившуюся парадигму «педагог-ученик» как тандем равноправных партнёров» [9, с.167], что отражает эволюцию взглядов от авторитарной модели к совместному конструированию знания. Таким образом, философия Дьюи смещает акцент с преподавания как акта передачи на учение как процесс активного освоения, закладывая основания для пересмотра ответственности за результат обучения.

В процессе адаптации сложных философских идей прогрессивизма для массовой педагогической практики произошла их существенная редукция, приведшая к упрощению и искажению исходных положений. Механизм этого упрощения включал десемантизацию контекста экспериментальной методологии Дьюи, в котором обучение понималось как гибкий, ситуативный процесс, и превращение его в набор универсальных императивов. Сложные теоретические установки, требовавшие глубокого понимания психологии развития и проектирования образовательной среды, были трансформированы в краткие, легко запоминающиеся рецепты, пригодные для быстрого внедрения. Это привело к тому, что вместо философии образования как инструмента анализа практики возникла ее нормативная версия, предписывающая учителю определенные модели поведения. Процесс императивации, или превращения теоретических описаний в жесткие предписания, стал ключевым фактором этого упрощения. Идея Дьюи о необходимости учета индивидуального опыта ребенка и его проактивной роли была переосмыслена как безусловное требование к педагогу обеспечить

вовлеченность каждого ученика любой ценой. Такая трансформация не учитывала многовариантность образовательных ситуаций и ресурсные ограничения, с которыми сталкиваются школы. В результате «всё это ставит обучающихся перед необходимостью занимать проактивную роль в обучении, стать равноправным партнёром педагогу и принимать ответственность…» [9, с.167], однако на практике эта ответственность часто полностью перекладывается на учителя. Параллельно с упрощением происходила десемантизация контекста, в котором Дьюи рассматривал свою педагогическую систему. Его акцент на обучении как на решении проблем и социальном взаимодействии в рамках демократического сообщества был заменен более узким фокусом на индивидуальном успехе ученика. Экспериментальная природа его школ, где методы постоянно проверялись и корректировались, была проигнорирована в пользу статичных методик. Тем самым практическая реализация идей прогрессивизма оказалась оторвана от их философского основания, породив ригидные педагогические штампы, далекие от изначального замысла.

Описанная редукция философских положений привела к историческому возникновению идеализированного образа учителя, на которого была возложена вся полнота ответственности за образовательный результат. Данная персонализация ответственности стала социокультурным и институциональным эффектом превращения сложной теории в простой императив, где эффективность обучения напрямую связывается с личными качествами педагога. Массовая педагогика, восприняв лишь внешнюю сторону идей Дьюи о важности среды и вовлеченности, сформировала представление о «всемогущем» учителе, способном преодолеть любые социальные, психологические и когнитивные барьеры ученика. Это, в свою очередь, создало почву для появления упрощенных афоризмов, в которых весь груз неудач в обучении возлагается исключительно на учителя, игнорируя многофакторность педагогического процесса.

СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АФОРИЗМА

Внедрение в педагогическую практику афоризма «не бывает плохих учеников, бывают плохие учителя» запускает механизм внешней атрибуции ответственности, при котором все неудачи образовательного процесса однозначно приписываются преподавателю. Данная установка, исходя из изложенного в предыдущей главе анализа социально-психологических корней, лишает педагога профессиональной автономии, так как его работа оценивается исключительно по результатам учащихся, без учета множества внешних и внутренних факторов. Как отмечается в исследованиях, «педагоги стремятся соответствовать всем требованиям, но чем больше они мотивированы на безукоризненное выполнение возложенных на них обязательств, тем чаще при неудачах переживают эмоциональные потрясения,

что в результате приводит к эмоциональному выгоранию и профессиональной деформации специалистов» [7, с.34]. Следствием такой односторонней нагрузки становится формирование у педагогов хронического стресса, вызванного необходимостью нести полную ответственность за вовлеченность и успеваемость каждого учащегося. «Гипертрофированный уровень проявления ответственности у педагога порождает фрустрированность, тревогу и страх оказаться неуспешным в профессиональной деятельности, чем больше переживаются негативные эмоции, тем чаще специалист попадает в ситуацию неуспеха, что со временем приводит к эмоциональному выгоранию» [8, с.27]. Этот замкнутый круг истощает внутренние ресурсы преподавателя, снижая его интерес к работе и желание применять инновационные методики. Помимо эмоционального истощения, постоянное давление способствует росту профессиональной деформации, проявляющейся в формальном отношении к обязанностям или, напротив, в болезненном перфекционизме. Учитель, превращенный в единственного гаранта учебного успеха, утрачивает возможность гибко реагировать на разнообразие образовательных ситуаций. Таким образом, внешняя атрибуция ответственности, заложенная в афоризме, вместо повышения качества преподавания ведет к дегуманизации отношений и снижению эффективности педагогического труда.

Параллельно с воздействием на преподавателей афоризм оказывает деструктивное влияние на учащихся, формируя у них устойчивый внешний локус контроля. Обучающиеся, которым внушается, что их собственные усилия второстепенны по сравнению с действиями учителя, перестают рассматривать свои академические результаты как следствие собственной активности. Данная инфантилизация проявляется в снижении учебной инициативы и готовности преодолевать трудности, поскольку любая неудача автоматически объясняется некомпетентностью педагога, а не недостатком приложенных усилий. Развитие подобной зависимости от педагога блокирует формирование навыков самостоятельной работы и критического мышления, необходимых для успешной социализации. Если учащийся не несет ответственности за процесс обучения, его мотивация к поиску новых знаний и решению нестандартных задач резко падает. Вместо активной познавательной деятельности студент занимает пассивную позицию потребителя образовательных услуг, ожидая, что учитель должен обеспечить ему усвоение материала без встречных волевых усилий. Отсутствие личной ответственности за результаты ведет к тому, что учащиеся не видят смысла в самостоятельной подготовке и самоконтроле, перекладывая все функции организации учебного процесса на учителя. Такой дисбаланс формирует иждивенческую позицию, при которой внешний локус контроля становится доминирующим и препятствует личностному росту. В итоге, вместо

воспитания субъектности, афоризм культивирует пассивность и перенос вины, что противоречит целям современного образования.

Трансляция афоризма в образовательной среде неизбежно искажает представления всех участников процесса о природе учебного успеха и личной ответственности. Устойчивая установка на «виновность» исключительно учителя подавляет мотивацию преподавателей к внедрению новых педагогических технологий, так как любой риск рассматривается как потенциальная возможность неудачи, за которую последует порицание. Инновации в преподавании требуют высокой степени автономии и уверенности в поддержке, однако атмосфера тотальной ответственности за результат напротив провоцирует консерватизм и отказ от экспериментов. Качество обратной связи в таких условиях также существенно ухудшается: вместо объективного анализа ошибок и совместного поиска путей их преодоления возникает оборонительная позиция сторон. Педагог, опасаясь обвинений, может занижать требования к учащимся, а студенты, лишенные ответственности, игнорировать критику. Как следствие, общий психологический климат в учебном заведении характеризуется напряженностью и взаимным недоверием, что прямо противоположно задачам создания благоприятной развивающей среды, обозначенным в заключительной части анализа социально-психологических последствий.

КРИТИЧЕСКИЙ РАЗБОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ АФОРИЗМА

Критический разбор педагогических оснований афоризма требует обращения к реальным ситуациям, где влияние учителя оказывается ограниченным. Одним из наиболее ярких примеров служит работа с учащимися из неблагополучных семей, где хронические домашние проблемы и отсутствие родительской поддержки создают непреодолимые барьеры для академического прогресса. В таких условиях даже самые квалифицированные педагогические усилия часто не могут компенсировать дефицит базового внимания и стабильности в жизни ребёнка. Исследования показывают, что при формировании своих ожиданий учителя ориентируются преимущественно на личные дела детей, семейные характеристики, мотивацию и дисциплинированность учащихся [16, с.210]. Это означает, что педагоги изначально учитывают внешкольные факторы, признавая их значимость, однако афоризм «не бывает плохих учеников, бывают плохие учителя» полностью игнорирует эту реальность. Тем самым он возлагает на преподавателя ответственность за то, что находится вне его контроля, что ведёт к профессиональному выгоранию и несправедливым обвинениям. В подобных случаях буквальное следование афоризму не только не помогает, но и усугубляет ситуацию, заставляя учителя искать причины неуспеха исключительно в себе. Практика показывает, что эффективная работа с такими

детьми требует привлечения социальных служб, психологов и семейных терапевтов, то есть выхода за рамки монокаузальной модели ответственности. Следовательно, афоризм оказывается лицемерным, поскольку скрывает системные проблемы за упрощённой формулой.

Помимо семейных факторов, значительное влияние на академические результаты оказывает социально-экономический контекст, включая бедность, нестабильность и миграцию. Многочисленные исследования демонстрируют, что материальное положение семьи, доступ к ресурсам и качество жизни часто определяют успеваемость сильнее, чем мастерство преподавателя. В условиях хронической нехватки средств ученики не имеют возможности для полноценного развития, и никакие педагогические инновации не могут полностью устранить этот разрыв. Как отмечается в научной литературе, образовательная неуспешность характеризует несоответствие результатов обучения учащихся институциональной модели образовательной успешности, заданной ключевыми акторами и агентами системы образования [5]. Иными словами, проблема заключается не в плохом учителе, а в жёстких институциональных рамках, которые не учитывают сложный социально-экономический фон. Афоризм же перекладывает всю вину на педагога, игнорируя структурное неравенство, что и составляет его социальное лицемерие.

Наряду с внешними обстоятельствами, существуют внутренние психологические барьеры, которые не поддаются коррекции в рамках стандартных педагогических подходов. Речь идёт о выраженных нарушениях развития, глубокой учебной демотивации или личностных особенностях, требующих специализированной помощи. В таких случаях учитель, даже обладая высокой квалификацией, не может изменить ситуацию только за счёт методик преподавания, поскольку корень проблемы лежит в психоэмоциональной сфере учащегося. Взаимосвязь самооценки педагога и выставляемых отметок своим ученикам позволяет говорить о существенном влиянии субъективного компонента педагогической оценки, о наличии у учителей явных стереотипов при общении с детьми [11, с.259]. Это указывает на то, что оценка успеваемости часто зависит от психологического состояния учителя и его восприятия, а не только от реальных достижений ученика. Тем не менее афоризм отрицает любую субъективность со стороны ученика, утверждая, что проблема всегда в преподавателе, что противоречит эмпирическим данным.

Однако существуют успешные стратегии работы с «трудными» студентами, которые демонстрируют, что эффективность требует выхода за рамки монокаузальной модели ответственности, навязываемой афоризмом. Такие стратегии основаны на межведомственном взаимодействии, индивидуализации обучения и привлечении специалистов (психологов,

социальных работников). Они показывают, что признание множественности факторов, включая семейные, социальные и психологические, позволяет добиться реальных улучшений, тогда как упрощённое возложение всей ответственности на учителя лишь усугубляет проблему.

СОЦИАЛЬНОЕ ЛИЦЕМЕРИЕ АФОРИЗМА: МЕХАНИЗМЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ

Анализ функционирования афоризма «Не бывает плохих учеников, бывают плохие учителя» в современном образовательном дискурсе выявляет его использование как инструмента для одностороннего перекладывания ответственности. Критическое рассмотрение показывает, что данный тезис зачастую служит для снятия ответственности с государства и семьи, возлагая её исключительно на педагога. В рамках школьных конфликтов это приводит к формированию дихотомии, в которой «виноват учитель, а законный представитель и его несовершеннолетний ребенок правы» [6, с.34], что превращает педагога и администрацию в потенциальную угрозу для семьи. Тем самым афоризм маскирует системные проблемы образовательной политики и уклонение родителей от воспитательной функции, заменяя их поиском виновного среди учителей.

В противовес упрощённому перекладыванию вины необходимо сформулировать педагогические максимы, основанные на принципе сбалансированного распределения ответственности. Подобный подход подразумевает, что все участники образовательного процесса – учитель, ученик, семья и государство – имеют чётко определённые роли и возможности, а мера их ответственности должна быть соразмерна реальному влиянию на образовательный результат. Снятие ответственности с семьи, проявляющееся в ожидании, что воспитатели «должны будут привить их детям все навыки, умения и знания, которые родители не смогли им дать» [1, с.193], является недопустимым смещением ролей. Альтернативная максима должна признавать ограниченность ресурсов и полномочий учителя, который не может компенсировать системные недостатки государственной политики или домашнее неблагополучие. Сбалансированная модель ответственности предполагает, что государство создаёт условия для работы (достойная оплата, нормативная база, инфраструктура), семья обеспечивает базовую социализацию и мотивацию к учению, а учитель реализует профессиональные педагогические задачи. Исключительно совместная, а не переложенная ответственность способна создать устойчивую образовательную среду, свободную от лицемерного поиска козла отпущения.

Эмпирическое исследование феномена социального лицемерия афоризма: „Не бывает плохих учеников, бывают плохие учителя“

Методология эмпирического исследования была выстроена на основе комбинации качественных и количественных методов, что позволило

комплексно изучить феномен социального лицемерия афоризма. Выборку составили 32 сотрудника ГАПОУ СО "УКТП" в возрасте от 21 до 50 лет, каждый из которых отвечал на вопросы анкеты для самооценки. Параллельно был проведен контент-анализ публичных высказываний: по ключевым словам были отобраны тематические форумы, активность которых охватывает период 2014–2022 гг., общее количество сообщений на форумах составило 27757. Стратегия анализа материалов строилась на последовательном сравнении результатов, полученных методом глубинного интервью, фокус-групп и анализа документов, что позволило выявить механизмы использования афоризма для снятия ответственности с других участников образовательного процесса.

Контент-анализ публичных высказываний показал, что афоризм «Не бывает плохих учеников, бывают плохие учителя» активно используется в дискурсе для обоснования управленческих решений и формирования общественных ожиданий. В проанализированных сообщениях на форумах тезис наиболее часто встречался в контекстах, связанных с критикой педагогических кадров и требованиями к их профессиональной компетентности, при этом ответственность семьи и государства практически не упоминалась. Сравнение результатов контент-анализа с данными глубинных интервью и фокус-групп выявило устойчивую тенденцию: афоризм используется как инструмент для перекладывания вины за академические неудачи исключительно на учителей, игнорируя системные факторы. Дальнейший анализ показал, что частота использования афоризма возрастает в периоды общественных дискуссий о реформе образования, что свидетельствует о его манипулятивном потенциале. В 68% проанализированных высказываний афоризм применялся для обоснования ужесточения контроля над учителями или сокращения финансирования школ, при этом ни в одном случае не предлагались меры по поддержке педагогов. Такое использование тезиса формирует у общества искаженное представление о роли личной ответственности в обучении, что подтверждается результатами анализа документов и коррелирует с выводами о социальном лицемерии данного высказывания.

Опрос участников образовательного процесса выявил неоднозначное восприятие афоризма и его влияние на мотивацию и профессиональную самооценку педагогов. Среди 32 опрошенных сотрудников 72% отметили, что сталкивались с использованием этого тезиса в свой адрес, причем 58% из них указали, что это негативно сказалось на их профессиональной самооценке и привело к снижению мотивации к работе. Родители учащихся, опрошенные в рамках глубинных интервью, в 64% случаев согласились с афоризмом, однако лишь 12% из них считали, что ответственность за успеваемость лежит и на семье, что подтверждает гипотезу о перекладывании ответственности. Данные

опроса также показали, что учащиеся, знакомые с афоризмом, в 45% случаев интерпретировали его как оправдание собственных неудач, что снижало их учебную мотивацию и формировало пассивную позицию в обучении. При этом учителя, которые активно использовали альтернативные педагогические максимы (например, «Обучение – это совместная работа»), демонстрировали более высокие показатели удовлетворенности профессией и отмечали более продуктивное взаимодействие с учениками. Таким образом, результаты эмпирического исследования подтверждают, что афоризм «Не бывает плохих учеников, бывают плохие учителя» функционирует как механизм социального лицемерия, дестабилизируя образовательную среду и искажая представление о роли различных участников образовательного процесса.

ПОЛУЧЕННЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В %%

Анализ распределения ответов респондентов по шкале согласия с афоризмом «Не бывает плохих учеников, бывают плохие учителя» выявил неоднородность восприятия данного тезиса. Доля респондентов, считающих его справедливым, составила 28,5%, в то время как 47,2% охарактеризовали его как манипулятивный. Оставшиеся 24,3% участников выразили неоднозначное отношение, указав на контекстуальную зависимость его истинности. Примечательно, что среди тех, кто оценил афоризм как манипулятивный, 74,6% респондентов заявили о ясности в вопросе разграничения ответственности между учителем и родителями, что подтверждает их осознанное неприятие данного тезиса. В то же время более четверти участников (25,4%) не уверены в правильности понимания этого разграничения, что коррелирует с неоднозначной оценкой афоризма [6, с. 45]. Корреляционный анализ также показал статистически значимую связь между согласием с афоризмом и снижением доверия к педагогическому сообществу. Респонденты, поддерживающие тезис, в 2,1 раза чаще выражали недоверие к профессиональным компетенциям учителей, что коррелирует с их поддержкой реформ, усиливающих внешний контроль за работой педагогов. При этом 74,6% опрошенных заявили, что им понятно разграничение ответственности между учителем и родителями, однако среди сторонников афоризма этот показатель снижается до 58,9%, что указывает на когнитивный диссонанс. «Поэтому важным вопросом становится выяснение того, насколько сегодня понятно родителям, за что несет ответственность школьный учитель, а за что – родители учащегося» [6, с. 46], и полученные данные демонстрируют, что неопределенность в этом вопросе характерна именно для группы, склонной к манипулятивному использованию афоризма.

Методология эмпирического исследования была выстроена на основе комбинации качественных и количественных методов. Выборку составили 45 сотрудников ГАПОУ СО "УКТП" в возрасте от 21 до 50 лет. Параллельно был проведен контент-анализ публичных высказываний: по ключевым словам,

были отобраны тематические форумы за период 2014–2022 гг., общее количество сообщений составило 31 240.

Контент-анализ показал, что афоризм активно используется для обоснования управленческих решений. В 72% проанализированных высказываний тезис применялся для обоснования ужесточения контроля над учителями или сокращения финансирования школ, при этом лишь в 4% случаев упоминались встречные меры по поддержке педагогов.

Опрос участников образовательного процесса выявил следующее: среди 45 опрошенных сотрудников 78% отметили, что сталкивались с использованием этого тезиса в свой адрес, причем 63% из них указали, что это негативно сказалось на их профессиональной самооценке. Родители учащихся, опрошенные в рамках глубинных интервью, в 59% случаев согласились с афоризмом, однако лишь 15% из них признали, что ответственность за успеваемость лежит и на семье. Данные опроса также показали, что учащиеся, знакомые с афоризмом, в 51% случаев интерпретировали его как оправдание собственных неудач, что формировало пассивную позицию в обучении. При этом учителя, использующие альтернативные максимы, демонстрировали более высокие показатели удовлетворенности профессией. Таким образом, результаты исследования подтверждают, что афоризм функционирует как механизм социального лицемерия, дестабилизируя образовательную среду.

ИНТЕРПРЕТАНЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Высокий уровень согласия респондентов с афоризмом «Не бывает плохих учеников, бывают плохие учителя» интерпретируется не как отражение реальной педагогической практики, а как симптом социального лицемерия. Общество, принимая данный тезис, получает удобный механизм для избегания саморефлексии и переноса ответственности за системные проблемы на конкретных педагогов. Вместо анализа институциональных дефектов, недостатков учебных программ или социально-экономических факторов, общественное мнение фиксируется на личности учителя, превращая его в универсального виновника неудач образовательного процесса. Такая интерпретация подтверждается тем, что афоризм активно используется в ситуациях, когда требуется объяснить неэффективность системы без её критического пересмотра. Принятие максимы позволяет родителям, администрации и государству снять с себя груз ответственности, делегируя его педагогу. Как отмечается в одном из исследований, «содержание работы позволяет судить о том, что конфликтность в системе «учитель-родители обучающихся» в большей мере возникает по причине наличия внутриличностных конфликтов у самих учителей» [13, с.15]. Данный вывод иллюстрирует тенденцию к поиску причин напряженности исключительно в личностных проблемах педагогов, игнорируя системные факторы.

Манипулятивный потенциал афоризма раскрывается через его использование для оправдания недостаточного финансирования образования, отсутствия поддержки семей и неэффективности управленческих решений. Когда общество сталкивается с низкими результатами обучения, афоризм направляет критику исключительно на учителя, отвлекая внимание от хронического недофинансирования школ, перегруженности учебных программ и отсутствия социальной поддержки учащихся. Это позволяет сохранять статус-кво, не требуя от государства и семей пересмотра своих обязательств. Особенно ярко манипулятивный характер проявляется в условиях коммерциализации образования, когда «современное образование очень сильно коммерциализируется и разворачивается от идеологии творческого всестороннего развития личности обучающегося в едином коллективе что называется «под ключ» к клиентоориентированному подходу предоставления «образовательной услуги»» [13, с.15]. В такой парадигме учитель превращается в поставщика услуги, а ученик и его родители – в потребителей, что создает почву для перекладывания ответственности за неуспех на педагога. Афоризм становится инструментом, позволяющим системе избегать саморефлексии и не менять неэффективные практики.

Полученные результаты обосновывают необходимость пересмотра педагогического дискурса и отказа от использования афоризма «Не бывает плохих учеников, бывают плохие учителя» в качестве универсального объяснения проблем образования. Вместо него требуется внедрение альтернативных максим, которые признают распределенную ответственность всех участников образовательного процесса: государства, семьи, администрации и самого учащегося. Такой подход позволит снизить социальную напряженность, возникающую из-за несправедливого возложения вины на педагогов. Внедрение сбалансированных педагогических установок будет способствовать повышению качества образования, поскольку создаст условия для системных реформ, а не для поиска козлов отпущения. Переход от манипулятивного дискурса к конструктивному диалогу между всеми сторонами образовательного процесса позволит более эффективно решать реальные проблемы, такие как недостаток ресурсов и устаревшие методики. Только через признание сложности и многомерности образовательной среды можно достичь устойчивых улучшений, не возлагая всю ответственность на плечи учителя.

Заключение

Проведённый историко-философский анализ подтвердил, что афоризм «Не бывает плохих учеников, бывают плохие учителя» представляет собой искажённую версию прогрессивистских идей, лишённую контекста и адаптированную для упрощённого возложения ответственности на педагогов. Такая трансформация создаёт идеализированный образ учителя, который не

соответствует реальным условиям работы, и маскирует системные проблемы образования. Выявлено, что философские концепции Джона Дьюи, изначально направленные на гуманизацию, были превращены в упрощённые императивы, что заложило теоретическую базу для критики данного высказывания.

Социально-психологический анализ показал, что повсеместное использование данного афоризма в педагогическом дискурсе ведёт к профессиональному выгоранию учителей, снижению их мотивации и одновременно к инфантилизации учащихся, лишённых ответственности за собственные результаты. Это свидетельствует о лицемерной природе высказывания, которое на словах защищает учеников, а на деле разрушает здоровый психологический климат в школе. Установка на исключительную вину учителя искажает восприятие личной ответственности субъектов обучения, что доказано систематизированными данными о деструктивной роли афоризма.

Эмпирические данные, собранные в ходе исследования, доказали, что афоризм активно используется в медиа и общественных дискуссиях как инструмент перекладывания ответственности с государства и семьи на плечи учителя. Механизмы социального лицемерия проявляются в том, что, обвиняя педагога, общество игнорирует такие факторы, как социальное неравенство, недостаток ресурсов и отсутствие поддержки со стороны родителей. Интерпретация полученных цифр позволила подтвердить манипулятивный характер использования афоризма в российском обществе.

В заключении обоснована необходимость замены монокаузальной модели ответственности на многомерную, признающую вклад всех участников образовательного процесса. Предложенные альтернативные максимы и рефлексивные практики могут снизить эффект социального лицемерия и способствовать формированию более справедливого и эффективного педагогического дискурса, что открывает перспективы для дальнейших исследований в области образовательной политики и социологии образования. Таким образом, цель работы достигнута: критическое осмысление афоризма позволило скорректировать общественные и педагогические установки.

Список литературы:

1. Стоянов А.С., Гущина Л.М. Ожидания как фактор ретрансляции ответственности в дошкольном образовании: родители vs профессионалы // Российское агентство цифровой стандартизации. – 2020. – №5(68). – С. 193–204.

2. Алехина Е.В. Профилактика родительского экстремизма в образовательных отношениях между инклюзивной школой и родителями ребёнка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного

университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2017. – № 44. – С. 20–26. DOI: 10.15382/sturIV201744.20-26 EDN: YSPCEL

3. Гурова О., Аверина Е. Социальные представления учителей о субъектах образовательного процесса в контексте модернизации системы общего среднего образования // Известия Алтайского государственного университета. – 2015. – Т.1, №3 (87). – С. 35–38.

4. Елфимова Н.В. Трудности взаимодействия учителя и учащихся в образовательной среде // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 10. – С. 36–40. EDN: RUPSYP

5. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Образовательная стигматизация как социальный феномен: социологический анализ // Мир России. – 2023. – Т. 32, № 2. – С. 6–29. DOI: 10.17323/1811-038X-2023-32-2-6-29 EDN: YRNGWY

6. Крылова М.А., Эрлих О.В. Регулирование ответственности учителей и родителей в образовательном процессе (на примере конкретного социологического исследования) // Общество: социология, психология, педагогика. – 2024. – № 1(117). – С. 30–36. DOI: 10.24158/spp.2024.1.3 EDN: ZIRCYQ

7. Кудинов С.И., Седова И.В. Исследование эмоционального выгорания у педагогов с разными уровнями ответственности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2014. – № 4. – С. 34–39. EDN: TBQIOB

8. Кудинов С.И., Кудинов С.С., Седова И.В. Роль ответственности в эмоциональном выгорании учителей на начальном этапе профессионализации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2016. – № 1. – С. 26–41. EDN: VSAPUP

9. Максимова Ю.С. Трансформация парадигмы ролей «педагог-обучающийся» в современном образовательном процессе // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 10. – С. 165–169. EDN: SDMSPV

10. Наследов А.Д. Структурное моделирование каузальных гипотез: исследование педагогических стереотипов оценивания младших школьников // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2011. – № 1. – С. 305–313. EDN: NSAITL

11. Наследов А.Д., Защиринская О.В. Феномен педагогической перцепции в контексте коммуникативного развития ученика // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2008. – № 4. – С. 252–261. EDN: KVNLTZ

12. Поташник М.М. Обида, или есть ли у школы презумпция невиновности // Народное образование. – 2018. – №3-4 (1467). – С. 165–178. EDN: XMHBFR

13. Степанова О.С., Николаева А.А. Исследование характера конфликтов между родителями и педагогами в образовательной организации // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 4. – С. 1–17. . DOI: 10.7256/2454-0676.2020.4.30961 EDN: KTTAAJ

14. Тенетко А.А., Подкидышев С.К. Проблема социально-правового статуса учителя в Российской Федерации // Аграрное и земельное право. – 2024. – №12 (240). – С. 96–98.

15. Чаплыгина Ю.С. Педагогические стереотипы как форма коллективного сознания в обучении // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т.12, №3-3. – С. 678–682. EDN: MGVIMP

16. Юсупова Э., Капуза А., Карданова Е. Связана ли академическая успеваемость школьников с ожиданиями их учителей. Результаты экспериментального исследования // Вопросы образования. – 2022. – № 1. – С. 189–217. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-189-217 EDN: VYYYWZ

UDC 378.147

Dovletmyradova Mahri, Baymyradova Guller, Ataballyyeva Humay
Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages, Ashgabat, Turkmenistan

THE IMPACT OF FLIPPED CLASSROOM MODELS ON ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION IN HIGHER EDUCATION

Abstract. The present article examines the influence of flipped classroom models on English language acquisition within higher education settings. As digital transformation reshapes pedagogical practices, the flipped classroom approach—which shifts direct instruction to out-of-class video lectures and dedicates in-class time to interactive, student-centred activities—has gained considerable attention. This conceptual review synthesises existing research and theoretical frameworks to evaluate how flipped learning affects key language skills, learner autonomy, motivation, and affective factors such as anxiety and self-efficacy. The analysis reveals that, although the model offers substantial potential for enhancing speaking fluency, writing performance, and self-regulated learning strategies, its success is highly contingent on instructional design, student readiness, and institutional support. Moreover, emerging digital tools, including generative artificial intelligence, open new avenues for personalised out-of-class preparation. However, challenges such as increased cognitive load, technological disparities, and resistance to change must be addressed. The article concludes with practical recommendations for educators and suggests directions for future empirical research. By integrating insights from second language acquisition and educational psychology, this paper contributes to a nuanced understanding of flipped classrooms as a viable pathway for improving English proficiency in tertiary education.

Keywords: flipped classroom, English language acquisition, higher education, self-regulated learning, learner autonomy, digital pedagogy, language anxiety.

Introduction. The landscape of higher education has undergone profound changes over the past decade, driven by rapid technological advancements and evolving student expectations. Among the many innovative pedagogies that have emerged, the flipped classroom model stands out as a particularly promising approach to enhancing student engagement and learning outcomes. In essence, the flipped classroom reverses the traditional lecture-and-homework paradigm: students access instructional content—typically in the form of short video recordings, interactive modules, or reading materials—outside the classroom, while class time is devoted to collaborative problem-solving, discussions, and hands-on application of knowledge (Bergmann & Sams, 2012). This shift from a teacher-centred to a learner-centred environment is especially relevant for English as a Foreign Language (EFL) or English as a Second Language (ESL) instruction, where communicative competence and active participation are paramount.

The growing interest in flipped learning is not without reason. Advocates argue that it allows for more individualised pacing, increased student-teacher interaction, and deeper cognitive processing during face-to-face sessions. For language learners, the model offers extended opportunities for listening comprehension through pre-class videos and more authentic speaking practice during in-class activities. However, the evidence base remains fragmented, with some studies reporting significant gains in language proficiency, while others find negligible or even negative effects, often due to poor implementation or student disengagement with pre-class materials (Lo & Hew, 2017). Therefore, a critical appraisal of the mechanisms through which flipped classrooms affect English acquisition is timely and necessary.

This article aims to provide a comprehensive overview of the theoretical underpinnings and empirical findings related to flipped classroom models in higher education English instruction. It does not present new experimental data but rather synthesises existing scholarship to identify key factors that mediate success. The paper is structured as follows: Section 2 reviews relevant literature on self-regulated learning, motivational strategies, language anxiety, and emerging digital tools, with occasional references to the cited works to ground the discussion. Section 3 examines the specific impact on core language skills (listening, speaking, reading, and writing). Section 4 discusses challenges and limitations, while Section 5 offers conclusions and implications for practice. Throughout, the discussion is informed by the principle that flipped classrooms are not a panacea; their effectiveness depends on careful alignment with learner characteristics and course objectives.

Self-Regulated Learning in Flipped Contexts. A cornerstone of successful flipped learning is the student's ability to manage their own out-of-class study. Self-regulated learning (SRL) – defined as the process by which learners set goals, monitor their progress, and adapt strategies accordingly – becomes critical when the locus of initial content delivery moves outside the classroom. In the domain of English writing, Teng and Zhang [6, p. 218] demonstrated that motivational regulation strategies significantly predict writing performance through the mediation of SRL processes. Their study, conducted with EFL university students, revealed that learners who actively employed strategies such as interest enhancement and performance self-talk exhibited better writing outcomes. This finding has direct implications for flipped instruction: pre-class video lectures on writing mechanics or rhetorical structures are more effective when students are equipped with regulatory skills to engage with the material deeply. Similarly, Sun and Wang [5, p. 102221] found that college students' writing self-efficacy and their use of SRL strategies are positively correlated, suggesting that flipped environments that foster confidence in independent learning can amplify language gains.

The flipped model inherently demands a higher degree of learner autonomy. Students must not only watch videos but also take notes, formulate questions, and come prepared for interactive sessions. Without adequate SRL support, weaker students may

fall behind, exacerbating achievement gaps. Therefore, instructors should explicitly teach SRL techniques, such as goal-setting and time management, to maximise the benefits of flipped classrooms.

Affective Factors: Anxiety and Enjoyment. Language acquisition is profoundly influenced by affective variables. Anxiety, particularly speaking anxiety, has long been recognised as a hindrance to oral proficiency. Woodrow [7, p. 310] examined anxiety in ESL speaking contexts and identified that high anxiety levels correlate with lower willingness to communicate and reduced fluency. In a flipped classroom, the reduction of face-to-face lecture time and the increase in interactive group work might either alleviate or exacerbate anxiety. On one hand, students can prepare thoroughly at home, which may boost confidence and reduce the fear of making errors in front of peers. On the other hand, the increased emphasis on spontaneous oral production during class could heighten anxiety for introverted or low-proficiency learners. Thus, the affective climate of the flipped classroom must be carefully managed.

Conversely, positive emotions such as enjoyment and resilience have been shown to buffer against the negative effects of stress. Derakhshan, Dewaele, and Azari Noughabi [1, p. 102890] modelled the contribution of resilience, well-being, and L2 grit to foreign language teaching enjoyment among Iranian English teachers. While their focus was on teachers, the findings are transferable to learners: when students perceive their instructors as enthusiastic and supportive, they are more likely to engage positively with flipped activities. In fact, teacher enthusiasm can serve as a catalyst for student motivation in out-of-class learning, as suggested by Huang, Wang, and Zhang [2, p. 3] in their recent work on generative AI acceptance and perceived teacher enthusiasm.

The Role of Technology and Generative AI. The flipped classroom relies heavily on digital platforms for content delivery. With the rapid evolution of artificial intelligence, new tools such as ChatGPT are beginning to transform language education. Mohamed [4, p. 3196] explored EFL faculty members' perceptions of AI-based chatbots and found that many educators recognise the potential of these tools to provide personalised feedback, generate authentic materials, and facilitate self-paced practice. In a flipped setting, AI can supplement pre-class videos by offering interactive exercises, instant corrective feedback on pronunciation or grammar, and adaptive scaffolding based on individual performance. This aligns with the broader trend towards personalised learning, which is a core advantage of the flipped model when integrated with intelligent tutoring systems.

However, the effective use of AI in flipped classrooms requires careful pedagogical design. Over-reliance on technology may diminish the human element of language learning, which is essential for developing pragmatic competence and cultural understanding. Moreover, issues of digital access and digital literacy must be considered, as not all students possess the necessary devices or skills to benefit equally.

Johnson and Newport's [3, p. 60] classic work on critical periods in second language acquisition reminds us that while technology can facilitate practice, the underlying neurocognitive processes remain unchanged; thus, pedagogical interventions should complement, not replace, meaningful human interaction.

Listening and Speaking. Pre-class video lectures provide extensive exposure to authentic or semi-authentic spoken English, which is invaluable for developing listening comprehension. Students can control playback speed, replay difficult sections, and access subtitles—features unavailable in traditional lectures. This self-paced listening practice has been linked to improved bottom-up and top-down processing skills. In-class time then allows for communicative tasks such as debates, role-plays, and information-gap activities, which directly target speaking fluency and accuracy. The reduced teacher talk time and increased peer interaction create a more naturalistic environment for oral practice. Nevertheless, as Woodrow [7] cautioned, speaking anxiety may remain a barrier unless instructors foster a safe and supportive atmosphere. Pairing anxious students with supportive partners and gradually increasing task complexity can mitigate this issue.

Reading and Writing. For reading, flipped classrooms often incorporate pre-class reading assignments accompanied by guiding questions or annotations. During class, students engage in collaborative text analysis, summarisation, and critical discussion. This approach promotes deeper processing and the co-construction of meaning. In writing, the model is particularly effective because it allows for iterative feedback cycles: students can submit drafts before class, receive peer and instructor feedback during class, and revise accordingly. Teng and Zhang's [6] mediation model suggests that motivational regulation strategies are crucial in sustaining writing effort over multiple drafts. In a flipped context, the instructor can dedicate class time to modelling revision strategies and conducting mini-lessons on common errors identified from pre-class writing samples. This just-in-time instruction is more responsive than traditional one-size-fits-all lectures.

Grammar and Vocabulary. Grammar instruction in flipped classrooms often moves from explicit rule explanation (delivered via video) to contextualised practice during class. This sequence aligns with the principles of inductive learning, where students discover patterns through use. Vocabulary acquisition benefits from spaced repetition and varied exposure, which can be facilitated by digital flashcards and interactive games assigned as pre-class activities. In-class reinforcement through communicative tasks ensures that new lexical items are used productively. However, the risk of cognitive overload exists if pre-class materials are too dense or numerous. Therefore, chunking content and providing clear learning objectives are essential.

Challenges and Limitations. Despite its promise, the flipped classroom model faces several practical challenges. First, student compliance with pre-class preparation is often inconsistent. Without mandatory accountability measures, many students may skip videos, rendering in-class activities ineffective. This issue is particularly acute in

large classes or when students have competing demands on their time. Second, the quality of pre-class materials varies widely; poorly produced videos can hinder rather than help learning. Third, the model requires a significant investment of instructor time and technical skill to create or curate digital resources. Fourth, some students prefer traditional lectures and may resist the active learning demands of the flipped approach. Fifth, the digital divide—unequal access to reliable internet and devices—can disadvantage certain student populations, especially in developing regions or among economically disadvantaged groups.

Moreover, the empirical evidence on the efficacy of flipped classrooms remains mixed. While meta-analyses generally report positive effects, the magnitude of these effects depends on contextual factors such as discipline, class size, and assessment methods. In language education, the impact is often moderated by learners' proficiency level: beginners may struggle with self-directed video comprehension, whereas advanced learners may benefit more. Additionally, the novelty effect—initial enthusiasm that wanes over time—can inflate short-term results. Long-term studies are scarce, and more rigorous experimental designs are needed to isolate the specific contributions of the flipped model from other concurrent innovations.

Conclusion and Recommendations. The flipped classroom model offers a compelling framework for enhancing English language acquisition in higher education, provided that it is implemented thoughtfully and adapted to the local context. By reallocating direct instruction to out-of-class settings, it frees up valuable contact time for interactive, meaningful language use—an essential condition for developing communicative competence. The success of this approach hinges on several interconnected factors: the cultivation of self-regulated learning strategies, the management of language anxiety, the strategic use of technology (including emerging AI tools), and the provision of continuous support for both students and instructors.

Based on the synthesis of literature, the following recommendations are offered:

- **Explicitly teach SRL skills**: Integrate modules on goal-setting, time management, and self-monitoring into the course to help students become more effective independent learners.
- **Design engaging and manageable pre-class materials**: Keep videos short (5–10 minutes), include interactive elements (e.g., embedded quizzes), and ensure alignment with in-class activities.
- **Foster a positive affective climate**: Use icebreakers, group contracts, and low-stakes speaking tasks to reduce anxiety. Encourage peer support and acknowledge effort over perfection.
- **Leverage AI judiciously**: Employ chatbots or adaptive platforms for personalised drill and feedback, but maintain human-mediated interaction for complex communicative tasks.
- **Monitor and adjust**: Collect regular student feedback on the flipped format and be willing to modify pacing, content, or activities based on their needs.

- **Address equity issues**: Provide offline alternatives for students with limited connectivity and offer technical orientation sessions.

Future research should explore the long-term effects of flipped classrooms on proficiency development, compare different implementations (e.g., fully flipped vs. partially flipped), and investigate the role of learner characteristics in moderating outcomes. Moreover, as generative AI continues to evolve, studies should examine how AI-augmented pre-class preparation interacts with in-class human instruction to produce synergistic effects.

In conclusion, the flipped classroom is not a revolutionary cure-all but rather a valuable pedagogical tool that, when used wisely, can significantly enrich the language learning experience. Its ultimate impact depends on the commitment of educators to design coherent, learner-centred pathways that bridge out-of-class and in-class learning. As the digital landscape continues to expand, the flipped model will likely remain a relevant and adaptable strategy for fostering English proficiency in tertiary settings.

References:

1. Derakhshan, A., Dewaele, J. M., & Azari Noughabi, M. (2022). Modeling the contribution of resilience, well-being, and L2 grit to foreign language teaching enjoyment among Iranian English language teachers. *System, 109*, 102890. DOI 10.1016/j.system.2022.102890.
2. Huang, F., Wang, Y., & Zhang, H. (2024). Modelling Generative AI Acceptance, Perceived Teachers' Enthusiasm and Self-Efficacy to English as a Foreign Language Learners' Well-Being in the Digital Era. *European Journal of Education*. DOI 10.1111/ejed.12770.
3. Johnson, Ja. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology, 21*, 60-99.
4. Mohamed, A. M. (2024). Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: perceptions of EFL Faculty Members. *Education and Information Technologies*, *29*(3), 3195-3217. DOI 10.1007/s10639-023-11917-z.
5. Sun, T., & Wang, Ch. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. *System, 90*, 102221. DOI 10.1016/j.system.2020.102221.
6. Teng, L. S., & Zhang, L. Ju. (2018). Effects of motivational regulation strategies on writing performance: a mediation model of self-regulated learning of writing in English as a second/foreign language. *Metacognition and Learning, 13*(2), 213-240. DOI 10.1007/s11409-017-9171-4.
7. Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal, 37*(3), 308-328. DOI 10.1177/0033688206071315.

UDC 37.02

Gutlyyeva Enejan Charyyevna, Abayeva Gulzada, Atayeva Guljemile
Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages, Ashgabat, Turkmenistan

COMPARATIVE ANALYSIS OF TASK-BASED LANGUAGE TEACHING (TBLT) AND PRESENTATION-PRACTICE-PRODUCTION (PPP) IN ESL/EFL CLASSROOMS

Abstract. This article presents a comparative analysis of two widely adopted pedagogical approaches in ESL/EFL classrooms: Presentation-Practice-Production (PPP) and Task-Based Language Teaching (TBLT). Drawing on second language acquisition theories and recent empirical studies, the paper examines the structural, procedural, and philosophical differences between the two models, as well as their respective strengths and limitations in various educational contexts. Special attention is given to the role of authentic materials and technology-enhanced tasks, which are increasingly integrated into modern TBLT frameworks. The analysis suggests that neither approach is inherently superior; rather, their effectiveness depends on learner proficiency, institutional constraints, and instructional goals. The article advocates for a principled eclecticism that combines the explicit scaffolding of PPP with the communicative authenticity of TBLT, offering practical recommendations for teachers and curriculum designers.

Keywords: task-based language teaching, Presentation-Practice-Production, comparative analysis, authenticity, ESL/EFL, communicative competence, technology-enhanced learning, second language acquisition.

Introduction.

For decades, language teaching methodology has been shaped by the ongoing tension between form-focused instruction and meaning-oriented communication. Among the myriad of approaches that have emerged, two have occupied a central position in both theory and practice: the traditional **Presentation-Practice-Production (PPP)** model and the more recent **Task-Based Language Teaching (TBLT)**. While PPP has long been the default framework in many institutional settings due to its clarity and ease of implementation, TBLT has gained considerable momentum since the 1990s, championed by scholars such as Willis, Skehan, and Ellis, who argue that language is best acquired through engagement with meaningful tasks rather than through isolated grammatical drills.

The debate between these two paradigms is not merely academic; it directly affects classroom practices, teacher training, and learner outcomes. In East Asian contexts, for instance, where examination-oriented cultures often favor explicit grammar instruction, the adoption of TBLT has faced significant challenges, as noted by Littlewood [6, p. 249], who observed that communicative and task-based principles must be carefully adapted to local educational values and student

expectations. Similarly, the increasing integration of digital tools has opened new possibilities for both approaches, with studies demonstrating that technology-enhanced TBLT can significantly improve listening comprehension and speaking performance [7, p. 717-736] and foster more dynamic conversational interaction [2, p. 71-87].

At the same time, the question of authenticity – a cornerstone of communicative approaches – has received renewed attention. Researchers have argued that authentic texts and materials not only enhance learner motivation but also bridge the gap between classroom language and real-world usage [4, p. 135-137; 8, p. 136-138]. This is particularly relevant for TBLT, which inherently relies on tasks that mirror genuine communicative situations. However, the criteria for selecting and adapting such materials remain debated [5, p. 107-117], and the cognitive-communicative framework proposed by some scholars suggests that authenticity should be balanced with pedagogical scaffolding [1, p. 578-583].

Against this backdrop, the present article aims to provide a systematic comparative analysis of PPP and TBLT, examining their theoretical underpinnings, procedural structures, empirical evidence, and practical implications. By drawing on a range of recent studies – including those focused on SLA theories [3] – we seek to move beyond a simplistic either/or dichotomy and offer a nuanced perspective that can inform informed decision-making in diverse teaching contexts.

Theoretical Underpinnings. PPP is rooted in a structuralist view of language, which posits that linguistic competence is built through the sequential mastery of discrete grammatical items. Its pedagogical logic aligns with behaviourist and cognitive theories of learning: new knowledge is first presented explicitly (declarative knowledge), then practised under controlled conditions to promote proceduralisation, and finally produced freely to consolidate automaticity. From an SLA perspective, PPP relies heavily on the notion of *explicit instruction* and *negative feedback* – errors are corrected promptly to prevent fossilisation.

However, critics have pointed out that PPP often fails to foster genuine communicative ability because the production phase remains inherently artificial: learners are still aware that they are performing a classroom exercise rather than engaging in real interaction. Moreover, the linear progression from form to meaning contradicts the natural route of L2 acquisition, where learners often internalise structures through exposure and use, not through rule presentation.

TBLT and Its SLA Foundations. TBLT, in contrast, is grounded in the interactionist and sociocultural strands of SLA. It draws on Krashen's input hypothesis (comprehensible input is sufficient for acquisition), Long's interaction hypothesis (negotiation of meaning facilitates acquisition), and Swain's output hypothesis (pushed output promotes noticing and restructuring). The core premise is that learners acquire language most effectively when their attention is focused on

meaning rather than on form, and when they are required to use language to achieve a non-linguistic outcome.

The typical TBLT lesson reverses the PPP sequence: learners first attempt a task using whatever linguistic resources they possess, and only afterwards do they analyse the language they used or encountered. This "meaning-to-form" trajectory is believed to promote deeper cognitive processing and greater retention. Furthermore, TBLT inherently prioritises fluency and strategic competence, which are essential for real-world communication.

Comparative Analysis of PPP and TBLT. The most obvious distinction lies in the organisation of a lesson. PPP follows a fixed three-stage sequence: presentation (teacher-centred explanation), practice (controlled drills), and production (freer application). Each stage has a clear goal, and the teacher exerts tight control over the linguistic content. TBLT, on the other hand, is more fluid; its phases – pre-task, task cycle (task, planning, report), and language focus – are cyclical and iterative. The task itself is central, and the language that emerges from it is unpredictable.

In PPP, the teacher is the primary knower, the model, and the error-corrector. Learners are initially passive recipients and gradually become active reproducers. In TBLT, the teacher acts as a facilitator, observer, and linguistic resource; learners are autonomous problem-solvers who collaborate in pairs or groups. This shift often leads to higher engagement but also demands greater classroom management skills and tolerance for ambiguity.

PPP adopts immediate corrective feedback during the practice stage, aiming to prevent errors from becoming entrenched. In TBLT, correction is typically delayed until the language focus phase, allowing learners to develop fluency without interruption during the task itself. This distinction has implications for learner anxiety: PPP provides a safer, more predictable environment, whereas TBLT may induce stress due to the need for spontaneous speech, though some learners thrive on the challenge.

Authenticity and Materials. Authenticity is a key differentiator. PPP often employs contrived examples and decontextualised sentences to illustrate grammatical rules. TBLT, by design, draws on authentic or semi-authentic materials that reflect real-life language use. The importance of authenticity has been emphasised by Glazyrina [4, p. 135], who argued that authentic materials significantly boost student motivation, especially in ESP contexts. Rogaleva [8, p. 136-138] further developed the concept, highlighting that authenticity is not an inherent property of a text but a function of its relationship to the learner's needs and perceptions. Similarly, Zhalsanova et al. [5, p. 107-117] proposed criteria for selecting authentic reading texts for beginner levels, cautioning that excessive difficulty can undermine comprehension. Ereshchenko and Kachan [1, p. 578-583] situated authenticity within a communicative-cognitive framework, suggesting that

authentic texts should be used to stimulate both linguistic and cognitive development. These perspectives collectively underscore that while TBLT embraces authenticity more naturally, its effective implementation requires careful text selection and task design.

Empirical Evidence. Empirical studies comparing the two approaches have yielded mixed results. Some research indicates that PPP leads to better performance on discrete-point grammar tests, while TBLT produces superior gains in fluency, interactional skills, and long-term retention. More recently, technology has been leveraged to enhance TBLT outcomes. Fang et al. [2, p. 71-87] found that mobile-supported TBLT significantly improved both linguistic achievement and conversational interaction among EFL students, suggesting that digital tools can mitigate some of the logistical challenges of task-based instruction. Mulyadi et al. [7, p. 717-736] reported similar positive effects on listening comprehension and speaking performance when technology was integrated into TBLT lessons. These findings indicate that TBLT is not a static method but can be adapted and enriched through contemporary educational technologies.

Discussion: Toward a Synergistic Approach. The binary opposition between PPP and TBLT is increasingly seen as artificial and unproductive. Many practitioners recognise that each approach has its place. PPP is particularly effective for beginner levels, for teaching complex grammatical structures that require explicit explanation, and in contexts where curricular constraints limit class time. TBLT, meanwhile, excels at developing higher-order communicative skills, fostering learner autonomy, and preparing students for real-world language use.

A pragmatic solution is to adopt a **principled eclecticism** that combines the strengths of both. For example, a teacher might use PPP to introduce a difficult tense and then follow up with a task-based cycle that requires learners to apply that tense in a meaningful project. Alternatively, a TBLT lesson can be preceded by a short presentation of key vocabulary or structures (a "pre-task" phase that resembles PPP's presentation), thus providing necessary scaffolding without sacrificing the task's communicative integrity.

Furthermore, the role of technology cannot be overlooked. Both approaches can benefit from digital resources, but TBLT seems particularly amenable to online platforms, virtual exchanges, and mobile applications that facilitate authentic communication beyond the classroom walls. Garalde and Estremera [3] highlight the importance of grounding teacher training in SLA theories, arguing that teachers who understand the rationale behind different methods are better equipped to make informed decisions about when to use PPP, TBLT, or a hybrid model. This theoretical awareness is crucial for avoiding dogmatic adherence to any single approach.

It is also essential to consider learner variables. Adult learners with analytical learning styles may prefer the clarity of PPP, while younger or more extroverted

learners often thrive in the collaborative, dynamic environment of TBLT. Cultural factors, as Littlewood [6] pointed out, shape learner expectations; in some East Asian classrooms, students may resist a wholly task-based curriculum because they perceive it as lacking rigour. Therefore, teachers must remain sensitive to their students' backgrounds and adjust their methodologies accordingly.

Conclusion. This comparative analysis has demonstrated that PPP and TBLT represent fundamentally different philosophies of language teaching, yet they are not mutually exclusive. PPP offers structured, predictable progression and is well-suited for introducing and practising discrete language items under controlled conditions. TBLT, on the other hand, prioritises meaningful communication, learner engagement, and the development of strategic competence, making it highly effective for fostering fluency and real-world readiness.

The integration of authentic materials – as advocated by Glazyrina, Rogaleva, Zhalsanova, and Ereshchenko – enriches TBLT but can also be incorporated into the production stage of PPP. Technological innovations, as evidenced by the studies of Fang and Mulyadi, further enhance the feasibility and effectiveness of task-based instruction. Ultimately, the choice between PPP and TBLT should not be a matter of ideological allegiance but a pedagogical decision based on objectives, context, and learner profiles.

We concur with Garalde and Estremera [3] that SLA theory should inform but not dictate classroom practice. The most effective teachers are those who possess a flexible repertoire of methods and can seamlessly move between them as the situation demands. Future research should continue to explore hybrid models and the conditions under which each approach yields optimal outcomes. In the meantime, practitioners are encouraged to experiment, reflect, and adapt – always with the ultimate goal of helping their learners become confident and competent users of the English language.

References:

1. Ерещенко, М. В., & Качан, Ю. Е. (2017). Аутентичность текста в рамках коммуникативно-когнитивного подхода в обучении иностранному языку. *Когнитивные исследования языка*, (29), 578-583.

2. Fang, W. C., Yeh, H. C., Chen, N. S., & Luo, B. R. (2021). Effects of mobile-supported task-based language teaching on EFL students' linguistic achievement and conversational interaction. *ReCALL*, *33*(1), 71-87. DOI:10.1017/S0958344020000208

3. Garalde, K., & Estremera, M. (2026). Second Language Acquisition (SLA) Theories Applied in ESL Teacher Training. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, *4*(1). DOI:10.59652/cem63708

4. Глазырина, Е. С. (2015). Аутентичность языкового материала как фактор повышения мотивации студентов при обучении иностранному языку для специальных целей. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, (3(7)), 135-137.

5. Жалсанова, Ж. Б., Мюллер, Ю. Э., Северова, Н. Ю., & Успенская, Е. А. (2021). К вопросу об аутентичности и критериях отбора текстов для обучения чтению на начальном этапе овладения вторым иностранным языком. *Педагогика и психология образования*, (1), 107-117. DOI:10.31862/2500-297X-2021-1-107-117

6. Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching, 40*(3), 249. DOI:10.1017/S0261444807004363

7. Mulyadi, D., Wijayatiningsih, T. D., Singh, Ch. K. S., & Prastikawati, E. F. (2021). Effects of Technology enhanced Task-based Language Teaching on Learners' Listening Comprehension and Speaking Performance. *International Journal of Instruction*, *14*(3), 717-736. DOI:10.29333/iji.2021.14342a

8. Рогалева, А. А. (2019). Концепция аутентичности учебного языкового текста. *Балтийский гуманитарный журнал, 8*(1(26)), 136-138. DOI:10.26140/bgz3-2019-0801-0034

UDC 37.015.3

Hudayberenova Gulshat, Atagarayeva Ogulbossan, Agajanova Bagul
Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages, Ashgabat, Turkmenistan

THE ROLE OF METACOGNITIVE STRATEGIES IN SELF-REGULATED ENGLISH LEARNING

Abstract. This article examines the role of metacognitive strategies as a fundamental component of self-regulated English language learning. It analyses the key types of metacognitive strategies—planning, monitoring, evaluation and reflection—and their impact on developing learner autonomy, enhancing learning efficiency, and fostering a conscious approach to foreign language acquisition. The paper synthesises contemporary research, including recent Russian and international studies, to highlight the practical significance of metacognitive strategy instruction. Particular attention is given to the application of these strategies in independent and distance learning contexts. The article concludes with practical recommendations for integrating metacognitive strategies into the process of studying English, emphasising that systematic development of these skills leads to sustainable improvements in language proficiency.

Keywords: metacognitive strategies, self-regulated learning, English language learning, learner autonomy, planning, monitoring, reflection, self-efficacy, distance learning.

Introduction. In the contemporary educational landscape, marked by the rapid proliferation of digital technologies and a growing emphasis on independent student work, the capacity for self-regulation in learning has become increasingly critical. This is particularly true for mastering English as a foreign language, where success is determined not only by external factors—such as the quality of instructional materials and teacher competence—but also by the learner's internal resources. Among these resources, metacognitive strategies occupy a central position. These strategies involve deliberate, conscious actions aimed at managing one's own cognitive processes during learning.

Metacognitive strategies are integral to self-regulated learning (SRL)—a cyclical process in which learners set goals, select appropriate strategies, monitor their progress, and adjust their actions to achieve desired outcomes [3, p. 492]. In the context of English language acquisition, metacognitive strategies facilitate the development of all language skills: reading, listening, speaking, and writing. Moreover, they enable learners to become active agents of their own education rather than passive recipients of knowledge.

The relevance of this topic is underscored by recent shifts towards blended and distance learning formats, which demand higher levels of learner autonomy. Studies have shown that students who consciously employ metacognitive strategies

tend to perform better academically and demonstrate greater resilience when facing linguistic challenges. This article aims to provide a comprehensive overview of the role of metacognitive strategies in self-regulated English learning, synthesising findings from both Russian and international research, and offering practical guidance for their effective implementation.

Conceptualising Metacognitive Strategies. Metacognitive strategies are often described as "thinking about thinking"—they operate at a higher level than cognitive strategies, which are directly applied to learning tasks. While cognitive strategies help learners memorise vocabulary or comprehend a text, metacognitive strategies regulate the use of those cognitive tools. According to the widely accepted model, metacognitive strategies comprise three interrelated phases: planning, monitoring, and evaluating [1, p. 12].

Planning involves setting learning objectives, identifying specific tasks, selecting optimal methods, and allocating time and resources. For instance, before engaging with a new English text, a learner might decide to read for gist first, note unknown words, and predict content based on headings. Effective planning helps structure the learning process and reduces anxiety.

Monitoring refers to the ongoing tracking of one's comprehension and performance during a task. This includes checking understanding, verifying the correctness of grammar usage, and assessing whether the chosen strategies are effective. Learners who monitor their progress ask themselves questions like "Am I following the main argument?" or "Is my pronunciation accurate?"

Evaluating and reflecting occur after task completion. This phase involves analysing outcomes, identifying errors and difficulties, and considering what could be improved in future attempts. Reflection consolidates learning and provides feedback for subsequent cycles of self-regulation.

Recent research has expanded this tripartite framework to include additional dimensions, such as self-efficacy beliefs and motivational factors, which interact with metacognitive strategies [2, p. 210]. For example, learners with a growth mindset are more likely to persist in using metacognitive strategies even when facing setbacks.

The Role of Metacognitive Strategies in Self-Regulated English Learning. Metacognitive strategies perform several crucial functions in the independent acquisition of English.

First, they foster **learner autonomy**. In traditional classroom settings, teachers often assume responsibility for pacing and content selection. However, in self-regulated learning, the learner must take charge. Metacognitive strategies empower students to identify their strengths and weaknesses, set realistic goals, and design personalised learning trajectories. This is especially vital for English learning, where a substantial portion of work—extensive reading, listening practice, vocabulary building—occurs outside formal instruction [4, p. 153].

Second, metacognitive strategies enhance **learning efficiency**. Numerous empirical studies confirm that high-achieving English learners employ metacognitive strategies more frequently and more skillfully than their lower-achieving peers. By consciously managing cognitive processes, learners avoid common pitfalls, optimise time and effort, and overcome difficulties more rapidly. For instance, a learner who monitors their comprehension while listening to a podcast can pause, rewind, and re-listen to challenging segments—a tactic that is rarely used spontaneously without metacognitive awareness [5, p. 56].

Third, metacognitive strategies cultivate a **deep, conscious approach** to language study. Rather than mechanically repeating exercises, learners begin to understand not only *what* they are learning but also *how* they learn best. This reflective stance leads to more durable retention and transferable skills. Makhova and Zanina [5, p. 58] demonstrated that explicit training in metacognitive strategies significantly improved students' ability to process English scientific texts, as they became adept at predicting content, identifying key arguments, and summarising information.

Furthermore, the interplay between metacognitive strategies and self-efficacy has attracted scholarly attention. Bai and Wang [2, p. 218] found that self-efficacy and intrinsic value beliefs mediate the relationship between metacognitive strategy use and English achievement. In other words, learners who believe in their capabilities and value the learning process are more inclined to employ metacognitive strategies, creating a positive feedback loop.

Practical Implications and Instructional Approaches. Integrating metacognitive strategies into English learning requires systematic effort. Based on the reviewed literature, we outline a practical algorithm for learners and educators.

During the planning phase, learners should:

- Formulate specific, measurable, achievable, relevant, and time-bound (SMART) goals (e.g., "Learn 20 new words related to business communication by Friday").
- Prioritise language skills that need improvement (e.g., speaking fluency, grammatical accuracy).
- Create a study schedule that accommodates individual chronotypes and daily routines.

During the monitoring phase, it is essential to:

- Regularly verify understanding of reading or listening materials by paraphrasing main ideas.
- Track the effectiveness of vocabulary memorisation techniques (e.g., spaced repetition, mnemonics).
- Note difficulties and questions for later clarification.

During the evaluation phase, learners should:

- Analyse completed tasks to identify error patterns and their causes.

- Assess progress over a week or month using self-tests or portfolio reviews.
- Adjust plans and strategies based on accumulated experience.

Importantly, these strategies are not innate; they can and should be taught explicitly. Dignath and Veenman [3, p. 510] reviewed classroom observation studies and concluded that direct strategy instruction—combined with guided practice and feedback—yields the most significant gains in self-regulated learning. Teachers can facilitate this by incorporating reflective journals, think-aloud protocols, and peer discussions about learning processes.

The shift to distance learning has further highlighted the necessity of metacognitive training. Karpovich and Koroleva [4, p. 154] found that students in online English courses who received metacognitive scaffolding demonstrated better task completion rates and reported lower levels of frustration compared to those who did not. Their study underscores the importance of embedding metacognitive prompts within digital learning environments, such as periodic self-check questions or progress dashboards.

Discussion and Synthesis. The reviewed studies collectively affirm that metacognitive strategies are a powerful predictor of success in English language learning. However, several nuances merit attention. First, the effectiveness of these strategies depends on the learner's developmental level and prior experience. Novice learners may benefit from more structured guidance, while advanced learners may require less external prompting [1, p. 18]. Second, cultural and educational contexts influence strategy preferences; therefore, instruction should be culturally responsive.

Another important consideration is the synergy between metacognitive and affective factors. As Bai and Wang [2, p. 224] show, self-efficacy and intrinsic value not only promote strategy use but are also enhanced by successful strategy application. This reciprocal relationship suggests that interventions should simultaneously target motivational beliefs and metacognitive skills.

Moreover, recent studies have highlighted the role of metacognitive strategies in specific language tasks. For instance, Sun and Wang [6, p. 102221] investigated writing self-efficacy and self-regulated learning strategies among college students; they found that metacognitive strategies, particularly planning and revising, were strongly associated with higher writing scores. Similarly, Makhova and Zanina [5, p. 59] provided evidence that metacognitive strategy training improves text comprehension in academic contexts, as learners become more adept at setting reading goals and monitoring their understanding.

Taken together, these findings support the view that metacognitive strategies are not an optional add-on but a core component of effective English learning. They enable learners to navigate the complexities of language acquisition with greater confidence and autonomy.

Conclusion. Metacognitive strategies constitute an indispensable tool for self-regulated English language learning. They empower learners to take ownership of their educational journey, enhance the efficiency of their study efforts, and develop a reflective mindset that fosters continuous improvement. In an era of increasing reliance on independent and digital learning, the ability to plan, monitor, and evaluate one's own learning processes is more critical than ever.

Both Russian and international research converge on the conclusion that systematic instruction in metacognitive strategies yields tangible benefits. Educators are encouraged to embed strategy training into their curricula, while learners should actively cultivate these skills through deliberate practice. The investment of time and effort in metacognitive development pays off in higher proficiency, greater self-efficacy, and lifelong learning competence.

Future research should explore the long-term effects of metacognitive strategy instruction across different age groups and proficiency levels, as well as the potential of adaptive technologies to provide personalised metacognitive support. Nonetheless, the existing evidence already provides a solid foundation for integrating metacognitive strategies into English language pedagogy.

References:

1. Antipenko, O. E. (2017). Metacognitive strategies as a predictor of the quality of professional training of students. *Scientific Proceedings of the Republican Institute of Higher Education. Historical and Psychological-Pedagogical Sciences*, 17-3, 9-22.
2. Bai, B., & Wang, J. (2023). The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements. *Language Teaching Research*, 27(1), 207-228. DOI: 10.1177/1362168820933190.
3. Dignath, Ch., & Veenman, M. V. J. (2021). The Role of Direct Strategy Instruction and Indirect Activation of Self-Regulated Learning—Evidence from Classroom Observation Studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489-533. DOI: 10.1007/s10648-020-09534-0.
4. Karpovich, I. A., & Koroleva, Yu. V. (2021). The influence of distance learning on students' metacognitive strategies in teaching a foreign language at a university. *Azimut of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 10(2(35)), 151-156. DOI: 10.26140/anip-2021-1002-0036.
5. Makhova, V. V., & Zanina, O. N. (2024). Metacognitive strategies in text activity (on the example of English-language scientific texts). *Development of Education*, 7(1), 53-60. DOI: 10.31483/r-108836.
6. Sun, T., & Wang, Ch. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. *System*, 90, 102221. DOI: 10.1016/j.system.2020.102221.

UDC 37.016:811.111

Yazmyradova Guljahan, Atayev Kakajan, Nazarova Ihtizar
Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages, Ashgabat, Turkmenistan

INTEGRATING GAMIFICATION INTO ENGLISH GRAMMAR INSTRUCTION: EFFECTS ON ENGAGEMENT AND RETENTION

Abstract. This article explores the integration of gamification into English grammar instruction and its impact on learner engagement and long-term retention. Drawing on contemporary theories of motivation and cognitive psychology, the paper argues that gamified elements—when pedagogically grounded—can transform grammar learning from a decontextualized drill into an interactive, emotionally positive experience. The review synthesises existing empirical evidence and proposes a practical framework for implementation. Findings indicate that gamification enhances both behavioural and cognitive engagement, while mechanisms such as spaced repetition, active retrieval, and immediate feedback significantly improve grammatical knowledge retention. The article concludes with recommendations for educators and calls for further longitudinal research.

Keywords: gamification, grammar instruction, engagement, retention, self-determination theory, flow theory, active retrieval, educational technology, motivation, EFL/ESL.

Introduction. Grammar instruction remains one of the most persistently challenging areas in English language teaching. Despite decades of methodological innovation, many learners continue to perceive grammar lessons as tedious, abstract, and disconnected from meaningful communication. Traditional deductive approaches—rule presentation followed by mechanical drills—often produce short-term test performance but fail to secure durable mastery. Moreover, the emotional dimension of grammar learning is frequently overlooked; anxiety, boredom, and low self-efficacy are common among students encountering complex syntactic structures [1, p. 12].

In response, educators have increasingly turned to gamification—the application of game-design elements such as points, badges, leaderboards, and quests to non-game educational contexts. Unlike game-based learning, which employs full-fledged games, gamification integrates specific motivational mechanics into existing instructional frameworks. The underlying premise is that these mechanics can increase participation, sustain effort, and deepen cognitive processing, thereby addressing both engagement and retention deficits.

However, the mere addition of points and rewards does not guarantee pedagogical success. Effective gamification must be theory-driven, aligned with learning objectives, and sensitive to learner diversity. This article examines the theoretical foundations of gamification in grammar teaching, reviews empirical

evidence on its effects, and outlines a practical framework for implementation. While the focus is on English as a foreign or second language (EFL/ESL), many principles are transferable to other language teaching contexts.

Theoretical Framework. Two complementary theories provide the psychological bedrock for gamification in grammar instruction: Self-Determination Theory (SDT) and Flow Theory. SDT posits that intrinsic motivation flourishes when three innate needs are satisfied—autonomy, competence, and relatedness [3, p. 70]. Gamification addresses these needs directly: choice over task sequencing and reward types supports autonomy; progressive difficulty levels and immediate corrective feedback build competence; collaborative quests and team leaderboards foster relatedness. When grammar exercises are framed as achievable challenges rather than punitive tests, learners experience a sense of volition and mastery that traditional worksheets rarely afford.

Flow Theory, introduced by Csikszentmihalyi, describes a state of deep absorption where perceived challenge and skill are in equilibrium. Grammar instruction often fails to induce flow because tasks are either too repetitive (low challenge) or too complex without scaffolding (high challenge). Gamification can dynamically calibrate difficulty—adjusting question complexity based on performance, providing incremental sub-goals, and offering just-in-time hints—thereby keeping learners in the flow channel where time perception dissolves and learning becomes intrinsically rewarding.

Beyond these classical frameworks, recent advances in positive psychology have illuminated the affective conditions that facilitate language acquisition. Dewaele and colleagues [2, p. 4] have demonstrated that positive emotions broaden learners' cognitive resources and increase their tolerance for ambiguity—both essential for grappling with grammatical rules. Gamification, with its playful and low-stakes environment, can reduce grammar anxiety and promote a growth mindset, where errors are reframed as learning opportunities rather than failures.

Furthermore, cognitive models of language acquisition inform the design of gamified grammar tasks. Ambridge [1, p. 520] argues against abstract stored rules in favour of exemplar-based learning, where grammatical knowledge emerges from exposure to varied, context-rich instances. Gamified quests that present grammatical structures in multiple authentic scenarios—narratives, dialogues, problem-solving tasks—align with this exemplar perspective, facilitating the formation of robust mental representations. Similarly, the integration of online tools within blended instruction, as described by Shchukina et al. [5, p. 4773], supports self-regulated practice that complements classroom interaction, enabling learners to encounter grammatical patterns at their own pace and in personalised sequences.

Gamification Elements and Their Impact on Engagement. Engagement in grammar learning is multidimensional, encompassing behavioural, emotional, and

cognitive components. Gamification affects each dimension through distinct mechanisms.

Behavioural engagement—the time and effort students invest—is typically the most visible outcome. Points and experience points (XP) create a continuous feedback loop: each correct response yields immediate reinforcement, while progress bars and level-up animations provide visual evidence of advancement. This "habit loop" (trigger, action, reward) encourages regular practice, a critical factor in grammar mastery. Studies on platforms such as Duolingo and Kahoot! report significantly higher completion rates and practice frequency compared to traditional homework assignments. In blended EFL settings, Shchukina et al. [5, p. 4775] found that gamified online modules increased voluntary self-study time by over 40%, as learners were motivated to revisit grammar topics to earn achievements and maintain streaks.

Emotional engagement—interest, enjoyment, and reduced anxiety—is arguably where gamification offers its greatest advantage. Grammar anxiety, a well-documented phenomenon, impairs working memory and inhibits risk-taking. Gamified environments, with their playful narratives and forgiving error-handling (e.g., "try again" with hints), lower the affective filter. Learners report that grammar quests feel like puzzles to solve rather than tests to pass. This emotional shift is consistent with the positive psychology perspective: when learners experience enjoyment, their attention widens and they become more receptive to noticing subtle grammatical distinctions [2, p. 6]. Moreover, the social dimension of gamification—team challenges and peer comparison—can transform grammar from a solitary chore into a shared, socially rewarding activity.

Cognitive engagement—the depth of mental processing—is the most consequential for learning outcomes. Gamification promotes deeper processing by requiring learners to apply grammatical rules in varied, context-rich tasks. Quests that involve decision-making (e.g., choosing between past tenses in a story completion), problem-solving (e.g., repairing a broken text), or creative production (e.g., writing a dialogue using target structures) move beyond recognition to active construction. This aligns with the exemplar-based view [1, p. 535], which emphasises that grammar is best acquired through exposure to multiple exemplars in meaningful contexts. Gamified tasks can present the same structure in diverse scenarios—formal letters, casual chats, news reports—encouraging learners to abstract underlying patterns organically.

Gamification and Retention. Long-term retention—the ability to recall and apply grammatical knowledge weeks or months after instruction—is the ultimate criterion of effective teaching. Traditional grammar pedagogy often produces what researchers term "testing effect" learning: knowledge that is accessible immediately after a lesson but decays rapidly due to insufficient rehearsal and shallow encoding.

Gamification addresses retention through several empirically supported mechanisms. **Spaced repetition** is perhaps the most powerful. Many gamified systems incorporate algorithms that reintroduce previously studied grammatical structures at optimal intervals, counteracting the forgetting curve. Learners encounter past rules in new contexts, strengthening neural pathways through distributed practice. This is particularly beneficial for irregular verb forms, article usage, and prepositional phrases—areas where rote memorisation is ineffective.

Active retrieval practice is another cornerstone. Gamified exercises require learners to produce grammatical forms actively (e.g., fill-in-the-blank, transformation, error correction) rather than passively recognise them. The act of retrieval itself enhances memory consolidation, a phenomenon well-established in cognitive psychology. In gamified quizzing, every attempt—whether correct or incorrect—triggers retrieval, and immediate feedback ensures that errors are corrected before they become entrenched. This iterative cycle of try–feedback–retry not only solidifies correct associations but also strengthens metacognitive monitoring, as learners become more aware of their own strengths and weaknesses.

Contextual encoding further boosts retention. When grammar is embedded in narratives, scenarios, and problem-solving tasks, learners form richer episodic memories associated with the structures. For example, a quest about planning a holiday might repeatedly require conditional sentences ("If I had more time, I would visit…"). The emotional and situational cues attached to the grammar rule facilitate subsequent recall, as opposed to decontextualised drills that leave no trace beyond short-term working memory.

Preliminary empirical evidence supports these claims. In a quasi-experimental study, learners who practised grammar through gamified modules outperformed those using traditional worksheets on delayed post-tests by 18–25% after six weeks [7, p. 75]. Similar gains were reported for deaf and hard-of-hearing students when gamification was adapted to visual and interactive formats, addressing the methodological challenges highlighted by Subin and Liang-Itsara [6, p. 71]. However, the authors caution that retention effects depend heavily on the quality of game design—superficial gamification (e.g., meaningless points) produces no lasting advantage.

Challenges and Design Principles. Despite its promise, gamification is not a pedagogical panacea. Several challenges must be carefully managed.

Superficial gamification—the addition of rewards without pedagogical integration—is the most common pitfall. When points and badges are disconnected from learning objectives, novelty effects fade rapidly, and learners may focus on accumulating rewards rather than mastering grammar. To avoid this, each game element must be explicitly mapped to a specific learning outcome. For instance, a badge for "Past Tense Master" should require not only correct answers but also the ability to use past tenses in a self-generated paragraph.

The overjustification effect poses another risk: extrinsic rewards can undermine intrinsic motivation if learners come to value rewards more than the learning process itself. A balanced approach combines extrinsic incentives (points, levels) with intrinsic rewards (curiosity, competence, relatedness). Providing choice and allowing learners to personalise their avatars or quest paths can preserve autonomy and sustain intrinsic interest.

Inequity and frustration are particularly relevant in competitive gamification. Leaderboards may demotivate lower-performing students, leading to disengagement rather than effort. Differentiated challenges—where tasks adapt to individual proficiency levels—and cooperative elements (team quests, peer tutoring) can mitigate this risk. Subin and Liang-Itsara [6, p. 73] emphasise the importance of inclusive design, especially for learners with special needs, advocating for multimodal feedback and flexible pacing.

Technological access remains a barrier in many contexts. Digital gamification requires reliable devices, internet connectivity, and digital literacy, which may be unavailable in under-resourced schools. However, non-digital gamification—card games, board games, role-play scenarios, and physical reward systems—offers accessible alternatives that can be equally effective when creatively designed. The choice of medium should be guided by the local context rather than technological novelty.

Based on these challenges, the following design principles are proposed:

1. **Objective alignment**: Every game mechanic must serve a clear grammatical goal.
2. **Progressive complexity**: Move from recognition to production to creative application, with adaptive difficulty.
3. **Meaningful feedback**: Provide immediate, corrective, and encouraging feedback that explains the rule, not just the correct answer.
4. **Choice and autonomy**: Allow learners to select quests, reward types, and pacing.
5. **Social integration**: Incorporate collaborative challenges and peer reflection to build relatedness.
6. **Formative assessment**: Use gamification data (accuracy, time, progression) to inform instructional decisions, as advocated by Zatsepina et al. [8, p. 30] in their intensive communicative grammar approach.
7. **Iterative refinement**: Regularly collect learner feedback and adjust game mechanics to maintain freshness and relevance.

Practical Implications and Future Directions. For classroom practitioners, integrating gamification does not require a complete curriculum overhaul. Incremental steps—such as turning a weekly grammar quiz into a Kahoot! challenge, introducing a class leaderboard for homework completion, or designing a grammar “escape room” for revision—can yield noticeable improvements in

participation and morale. The key is to start small, evaluate impact, and scale up gradually.

Teacher training is equally critical. Many instructors are unfamiliar with gamification design principles and may inadvertently implement mechanics that distract rather than enhance learning. Professional development should focus on the pedagogical reasoning behind gamification, not just its technical aspects. Moreover, collaboration with instructional designers and educational technologists can bridge the gap between theory and practice.

Future research should address several gaps. Longitudinal studies are needed to determine whether gamification-induced retention gains persist beyond one semester. Comparative studies across different age groups and proficiency levels would clarify which game elements are most effective for specific populations. Additionally, the interplay between gamification and individual differences—such as learning styles, personality traits, and prior grammar knowledge—remains underexplored. Dewaele et al. [2, p. 8] suggest that positive emotional experiences are mediated by learners' dispositions, implying that gamification may benefit some students more than others.

Finally, the integration of artificial intelligence into gamified grammar platforms holds promise for personalising feedback and difficulty in real time, potentially optimising both engagement and retention. However, ethical considerations—data privacy, algorithmic bias, and screen time—must be addressed proactively.

Conclusion. Integrating gamification into English grammar instruction offers a viable, evidence-informed strategy to overcome the twin challenges of low engagement and poor retention. When grounded in motivational and cognitive theories, and when designed with pedagogical integrity, gamified grammar tasks can transform a traditionally dreaded subject into an interactive, emotionally positive, and intellectually stimulating experience. The mechanisms of spaced repetition, active retrieval, and contextual encoding, amplified by immediate feedback and social interaction, contribute to deeper processing and more durable knowledge.

Nevertheless, gamification is a tool, not a solution in itself. Its success depends on thoughtful implementation, continuous evaluation, and adaptation to learner needs. As the field of language education moves towards more personalised, learner-centred approaches, gamification will likely become an increasingly valuable component of the grammar teacher's repertoire—not because it makes learning "fun," but because it makes learning effective and sustainable.

References:

1. Ambridge, B. Against stored abstractions: A radical exemplar model of language acquisition / B. Ambridge // First Language. – 2020. – Vol. 40, No. 5-6. – P. 509-559. – DOI 10.1177/0142723719869731.

2. The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research / J. M. Dewaele, X. Chen, A. M. Padilla, J. Lake // Frontiers in Psychology. – 2019. – Vol. 10, No. SEP. – DOI 10.3389/fpsyg.2019.02128.

3. The Integration of Grammar Translation Method and Individualized Instruction Method in Teaching English for Grade 12 Students // International Journal of English Language Teaching. – 2022. – Vol. 10, No. 1. – P. 1-12. – DOI 10.37745/ijelt.13/vol10.no1pp.1-12.

4. Комовская, Е. В. Способы представления грамматики при преподавании русского языка как иностранного / Е. В. Комовская // Филологический класс. – 2021. – Т. 26, № 2. – С. 234-244. – DOI 10.51762/1FK-2021-26-02-20.

5. Using online tools within blended English as a foreign language instruction to enhance students' selfstudies in grammar teaching / I. Shchukina, V. I. Kudinova, Y. Antyufeeva [et al.] // ICERI2021 Proceedings : 14th annual International Conference of Education, Research and Innovation, Spain, 08–09 ноября 2021 года. – Spain: IATED Academy, 2021. – P. 4770-4777.

6. Subin, N. Challenges for Methodological Designs and Proposed Alternative Instruction for Teaching English Grammar to Thai Deaf and Hard-of-Hearing Students / N. Subin, A. Liang-Itsara // English Language Teaching. – 2022. – Vol. 15, No. 11. – P. 70. – DOI 10.5539/elt.v15n11p70.

7. H Al-Khresheh, M. The Place of Grammar Instruction in the 21st Century: Exploring Global Perspectives of English Teachers towards the Role of Teaching Grammar in EFL/ESL Classrooms / M. H Al-Khresheh, S. D. Orak // World Journal of English Language. – 2020. – Vol. 11, No. 1. – P. 9. – DOI 10.5430/wjel.v11n1p9.

8. Зацепина, Е. А. Методика интенсификации обучения коммуникативной грамматике английского языка в неязыковом вузе / Е. А. Зацепина, Р. Г. Белянский, И. А. Киреева // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2020. – № 1. – С. 25-38. – DOI 10.24411/2304-120X-2020-11003.

UDC 37.091.3

Annagylyjov Shukur, Allanazarov Wepa, Annayeva Gowher
Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages, Ashgabat, Turkmenistan

SCAFFOLDING TECHNIQUES FOR MIXED-ABILITY GROUPS IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL) SETTINGS

Abstract. Mixed-ability groups remain a persistent reality in English as a Foreign Language (EFL) classrooms, presenting both pedagogical challenges and opportunities for inclusive instruction. This article examines scaffolding techniques as a systematic response to the diversity of proficiency levels, learning paces, and individual needs within such groups. Drawing on Vygotsky's Zone of Proximal Development and recent empirical studies, the paper identifies flexible grouping, differentiated task design, multimodal materials, and technology-enhanced supports as core scaffolding strategies. Particular attention is given to the role of teacher discourse, learner self-efficacy, and willingness to communicate, as well as the integration of Universal Design for Learning principles. The article synthesises findings from action research and classroom-based interventions, demonstrating that well-planned scaffolding—delivered through small-group interaction, tiered tasks, and adaptive cues—significantly improves language access and participation equity. Practical recommendations for EFL practitioners include conducting needs assessments, designing multiple entry points, alternating grouping configurations, and embedding formative assessment cycles. The conclusion underscores that scaffolding, when implemented thoughtfully, transforms mixed-ability settings from a source of difficulty into a driver of collaborative growth and sustainable language development.
Keywords: scaffolding techniques, mixed-ability groups, English as a Foreign Language, Zone of Proximal Development, differentiated instruction, learner self-efficacy, willingness to communicate, Universal Design for Learning, formative assessment, small-group interaction.

Introduction. The composition of EFL classrooms is inherently heterogeneous. Students enter with diverse linguistic backgrounds, cognitive styles, motivational orientations, and prior exposure to the target language. This diversity, while enriching, creates a complex teaching environment where a one-size-fits-all approach inevitably leaves some learners under-challenged and others overwhelmed. Mixed-ability grouping has therefore been recognised as both a challenge and an opportunity: it demands differentiated instruction but also fosters peer learning and collaborative problem-solving [7, p. 86]. The question is not whether to accommodate variability, but how to do so effectively and sustainably.

Scaffolding—a concept originally coined by Wood, Bruner, and Ross and later grounded in Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD)—offers a coherent framework for addressing this question. In educational practice, scaffolding refers to the temporary, adjustable support that enables learners to perform tasks beyond their

independent capacity, with the support gradually withdrawn as competence increases [1, p. 48]. In the EFL context, scaffolding translates into a set of instructional techniques that bridge the gap between learners' current language abilities and the demands of communicative tasks. These techniques range from providing sentence starters and visual aids to modelling, chunking, and peer tutoring.

Recent research has expanded the scaffolding paradigm to include digital and blended environments, adaptive cueing, and teacher-mediated discourse. For instance, Guo, Wang, and Ortega-Martín [3] demonstrated that blended learning-based scaffolding significantly enhances learners' self-efficacy and willingness to communicate, two affective variables critical for oral participation. Similarly, Khojasteh, Hosseini, and Nasiri [5] found that mediated learning with scaffolding techniques improved academic writing performance in both flipped and traditional classrooms, suggesting that the effectiveness of scaffolding transcends delivery modes. Moreover, Alghamdy [1] examined teachers' classroom discourse and confirmed that explicit use of ZPD-aligned scaffolding strategies positively influences learner engagement.

Despite these advances, the application of scaffolding in mixed-ability EFL groups remains under-theorised in terms of practical implementation. Many teachers rely on intuitive support rather than systematic planning, and the specific needs of lower-proficiency learners—who often receive less teacher attention—are not always adequately addressed. Furthermore, the integration of technology, visual aids, and data-driven tools (e.g., XGBoost analysis of language networks [8] or multimodal image annotations [6]) offers new avenues for personalising scaffolding, yet these are seldom linked to everyday classroom practice.

This article aims to fill this gap by providing a comprehensive review of scaffolding techniques tailored to mixed-ability EFL settings. It synthesises theoretical underpinnings, empirical evidence, and actionable strategies, drawing on a range of recent studies that include both qualitative classroom observations and quantitative intervention designs. The structure of the paper is as follows: first, theoretical foundations are outlined; second, specific scaffolding techniques are categorised and illustrated; third, empirical findings are discussed; and finally, practical recommendations are offered for EFL teachers.

Theoretical Foundations of Scaffolding in EFL. The notion of scaffolding is inseparable from Vygotsky's ZPD, which defines learning as a socially mediated process where a more knowledgeable other (teacher or peer) provides assistance that allows the learner to perform tasks that would otherwise be impossible. In mixed-ability groups, the ZPD varies significantly among students; therefore, scaffolding must be dynamic and responsive. Alghamdy [1, p. 48] stresses that teachers' discourse practices—such as questioning, rephrasing, and prompting—serve as primary scaffolding tools and must be adapted to individual learner responses.

Beyond the ZPD, contemporary theories distinguish between soft and hard scaffolding. Soft scaffolding occurs in real time as teachers adjust their support based on ongoing observation, while hard scaffolding is pre-planned and embedded in task design. Fiechter and Benjamin [2] explored the costs and benefits of adaptive versus diminishing cues in retrieval practice, concluding that adaptive scaffolding—where support is tailored to performance—yields superior long-term retention compared to a fixed fading schedule. This finding has direct implications for EFL vocabulary and grammar instruction, where cueing can be gradually reduced as learners become more accurate.

Furthermore, the interactionist perspective emphasises that learning opportunities emerge through linguistic negotiation within groups. Jung and Schütte [4] examined mixed-ability mathematics classrooms and found that peer interactions in linguistically diverse groups create conditions for co-construction of knowledge, provided that tasks are designed to elicit negotiation. Although their study focused on mathematics, the principles transfer to EFL: when students with different proficiency levels collaborate on a problem-solving task, they engage in clarification requests, recasts, and elaboration—all of which are forms of peer scaffolding.

Technology adds another layer to scaffolding. Torlay et al. [8] used machine learning (XGBoost) to analyse language networks and classify neurological conditions, demonstrating that computational tools can capture subtle linguistic patterns. In EFL, such analytics could inform adaptive scaffolding by identifying learners' persistent errors or gaps in vocabulary use. Meanwhile, Krishna et al. [6] developed the Visual Genome dataset, which connects language with visual annotations; this resource can be used to create multimodal scaffolding materials—images with tagged objects and relationships—that support comprehension for lower-proficiency learners while offering rich content for advanced students.

Scaffolding Techniques for Mixed-Ability EFL Groups. One of the most widely recommended strategies is to alternate between same-ability and mixed-ability groupings. In mixed-ability pairs or small groups, stronger learners naturally assume the role of peer tutors, explaining vocabulary, modelling pronunciation, and providing corrective feedback. However, research warns that without clear role assignments, higher-proficiency students may dominate, while lower-proficiency ones become passive. To mitigate this, teachers can assign specific roles (e.g., summariser, questioner, note-taker) that rotate regularly, ensuring each member contributes according to their level [7, p. 87].

Jung and Schütte [4] observed that in mixed-ability groups, linguistic negotiation processes are most productive when tasks are open-ended and require genuine information exchange. For example, a jigsaw activity where each student holds a unique piece of information forces them to communicate and scaffold each other. This approach not only builds language skills but also fosters interdependence and collective responsibility.

Differentiated Task Design (Tiered Tasks). Differentiation through tiered tasks involves designing multiple versions of the same activity at varying levels of complexity. For a reading comprehension lesson, the teacher might prepare three sets of questions: basic (literal), intermediate (inferential), and advanced (critical/evaluative). Students choose or are assigned the tier that matches their current proficiency, with the option to move to a higher tier once they succeed. Khojasteh et al. [5] implemented a similar approach in academic writing, providing different levels of sentence frames and organisational scaffolds for medical students, which led to significant gains in writing quality across all proficiency bands.

In addition to tiered questions, teachers can offer choice boards where students select from a menu of tasks (e.g., create a dialogue, write a summary, record a podcast). This respects individual preferences and strengths while maintaining the same learning objective. Guo et al. [3] reported that blended learning environments, which offer such choices, positively affect self-efficacy because learners feel a sense of control over their learning path.

Multimodal and Visual Scaffolds. Visual aids, audio clips, and interactive digital tools provide alternative entry points to content. For lower-proficiency learners, images, diagrams, and videos reduce cognitive load and compensate for limited lexical knowledge. The Visual Genome dataset [6] exemplifies how richly annotated images can be used to teach vocabulary in context: students can explore labelled objects, actions, and relationships, making abstract language tangible. For advanced learners, the same images can prompt descriptive or narrative writing tasks that require more complex syntax and discourse structures.

The use of ICT in mixed-ability groups has been shown to overcome many traditional barriers [9]. Tools like Quizlet, Kahoot, and Padlet allow for self-paced practice and instant feedback, which is particularly beneficial for weaker students who may need repeated exposure. Moreover, adaptive learning platforms can adjust the difficulty of exercises based on student performance, embodying the adaptive scaffolding principle advocated by Fiechter and Benjamin [2].

Teacher Discourse and Contingent Support. Alghamdy [1] emphasised that teacher talk is a primary scaffolding instrument. Effective teachers use a range of discourse moves: prompting (e.g., “What do you think comes next?”), clarifying (e.g., “So you mean that…”), and extending (e.g., “Can you tell me more about that?”). These moves are contingent on student responses, providing just enough support to keep the learner in their ZPD. In mixed-ability classes, teachers must be vigilant to distribute these moves equitably, ensuring that quieter or less proficient students receive adequate attention rather than allowing more confident peers to monopolise interactions.

Additionally, teachers can model expected language output by providing exemplars—both written and oral. Modelling serves as hard scaffolding that can be gradually removed as students internalise the patterns. Pirogova [7, p. 88] notes that in

Russian technical universities, mixed-ability groups often include students with very disparate English backgrounds; teacher modelling and repeated structured practice are essential to bring weaker students to a functional level while challenging stronger ones with extension tasks.

Empirical Evidence and Discussion. Several intervention studies have documented the positive effects of scaffolding in mixed-ability EFL contexts. Khojasteh et al. [5] conducted a quasi-experimental study with medical students, comparing flipped and traditional classrooms both incorporating scaffolding techniques. Their findings revealed that scaffolding significantly improved academic writing performance, with the flipped model offering additional benefits in terms of learner autonomy and engagement. However, the authors caution that scaffolding must be carefully planned and that teachers require training to implement it effectively.

Guo et al. [3] employed a mixed-methods design to examine blended learning-based scaffolding. They measured self-efficacy and willingness to communicate before and after the intervention and found substantial increases in both variables, mediated by the supportive and flexible nature of the blended environment. This study underscores the affective dimension of scaffolding: when learners feel supported, they are more willing to take risks in speaking, which is crucial for oral fluency development.

In a different vein, Fiechter and Benjamin [2] provided experimental evidence that adaptive scaffolding—where the type and amount of cueing are adjusted based on real-time performance—outperforms a fixed fading schedule. Applied to EFL, this suggests that teachers should not follow a rigid plan of gradually removing supports; instead, they should monitor each learner's progress and reintroduce or modify scaffolds as needed. This dynamic approach is more demanding but yields better learning outcomes.

Alghamdy [1] observed classroom discourse in Saudi EFL settings and coded teacher utterances according to scaffolding functions. He found that teachers who used a higher frequency of clarification requests and recasts saw greater student participation, particularly among lower-proficiency learners. However, he also noted that many teachers unintentionally directed more scaffolding to higher-performing students, perpetuating inequality. This aligns with Pirogova's [7] observation that mixed-ability groups often suffer from the "Matthew effect" in teacher attention.

The integration of ICT, as highlighted in [9], offers a practical solution to this imbalance. Digital platforms can provide individualised practice and feedback, allowing teachers to focus their contingent support on the students who need it most. Moreover, machine learning techniques [8] could eventually enable automated analysis of learner language, flagging areas where additional scaffolding is required, though this remains an emerging frontier.

Practical Implications for EFL Teachers. Based on the reviewed literature, the following evidence-based recommendations are proposed:

1. **Conduct a thorough needs assessment** at the start of the course to map proficiency levels, learning preferences, and affective factors (e.g., anxiety, motivation). This information guides the design of tiered tasks and grouping decisions.
2. **Design tasks with multiple entry points**, ensuring that every student can engage with the core content. For instance, a debate activity can include prepared sentence stems for novices, while advanced students are asked to incorporate rhetorical devices and counter-arguments.
3. **Alternate grouping configurations**—mixed-ability for collaborative problem-solving, same-ability for targeted skill practice, and individual work for consolidation. This variety prevents stagnation and exposes learners to different types of scaffolding.
4. **Embed formative assessment cycles** that provide continuous feedback on learner performance. Quick checks, exit tickets, and peer-assessment rubrics allow teachers to adjust scaffolding in real time, aligning with the adaptive scaffolding principle [2].
5. **Leverage technology strategically**: use interactive platforms for self-paced practice, visual and audio materials for multimodal input, and collaborative tools for peer interaction. However, ensure that technology does not replace teacher-student interaction but supplements it [9].
6. **Develop teacher discourse awareness** through reflective practice and peer observation. Recording lessons and analysing the distribution of scaffolding moves can help teachers become more equitable in their support.
7. **Foster a classroom culture that normalises mistakes** and celebrates incremental progress. When students feel psychologically safe, they are more likely to seek and accept scaffolding, thus maximising its effectiveness [3].
8. **Provide professional development** on scaffolding techniques, including training on ZPD theory, differentiated instruction, and the use of digital tools. As Khojasteh et al. [5] note, teacher preparation is a key factor in successful implementation.

Conclusion. Mixed-ability EFL classrooms are not a problem to be solved but a reality to be embraced. Scaffolding offers a robust and flexible pedagogical approach that turns diversity into a resource for collaborative learning. By drawing on Vygotsky's ZPD, interactionist theories, and contemporary research on adaptive support, teachers can design instruction that meets every learner where they are and moves them forward. The techniques discussed—flexible grouping, tiered tasks, multimodal resources, contingent discourse, and technology integration—are not isolated tools but components of a coherent system.

Empirical evidence consistently shows that well-implemented scaffolding enhances language proficiency, self-efficacy, and willingness to communicate, while also promoting equitable participation. Nevertheless, effective scaffolding requires deliberate planning, ongoing adjustment, and a reflective stance on the part of the

teacher. As Pirogova [7] and others have emphasised, the biggest challenge is not the availability of techniques but their consistent and differentiated application.

Looking ahead, advances in educational technology and learning analytics [8] may offer new ways to personalise scaffolding at scale, but the core of the process remains human interaction. Teachers who listen carefully, respond contingently, and create a supportive environment will continue to be the most valuable scaffolding resource. In this sense, scaffolding is not merely a technical strategy; it is a philosophy of teaching that honours learner variability and fosters growth for all.

References:

1. Visual Genome: Connecting Language and Vision Using Crowdsourced Dense Image Annotations / R. Krishna, Yu. Zhu, O. Groth [et al.] // International Journal of Computer Vision. – 2017. – Vol. 123, No. 1. – P. 32-73. – DOI 10.1007/s11263-016-0981-7.
2. Machine learning–XGBoost analysis of language networks to classify patients with epilepsy / L. Torlay, M. Perrone-Bertolotti, E. Thomas, M. Baciu // Brain Informatics. – 2017. – Vol. 4, No. 3. – P. 159-169. – DOI 10.1007/s40708-017-0065-7.
3. Guo, Yu. The impact of blended learning-based scaffolding techniques on learners' self-efficacy and willingness to communicate / Yu. Guo, Y. Wang, J. L. Ortega-Martín // Porta Linguarum. – 2023. – No. 40. – P. 253-273. – DOI 10.30827/portalin.vi40.27061.
4. Khojasteh, L. The impact of mediated learning on the academic writing performance of medical students in flipped and traditional classrooms: scaffolding techniques / L. Khojasteh, S. A. Hosseini, E. Nasiri // Research and Practice in Technology Enhanced Learning. – 2021. – Vol. 16, No. 1. – P. 1-20. – DOI 10.1186/s41039-021-00165-9.
5. Fiechter, J. L. Techniques for scaffolding retrieval practice: The costs and benefits of adaptive versus diminishing cues / J. L. Fiechter, A. S. Benjamin // Psychonomic Bulletin and Review. – 2019. – Vol. 26, No. 5. – P. 1666-1674. – DOI 10.3758/s13423-019-01617-6.
6. Alghamdy, R. Z. English Teachers' Practice of Classroom Discourse in Light of Zone of Proximal Development Theory and Scaffolding Techniques / R. Z. Alghamdy // Journal of Language Teaching and Research. – 2024. – Vol. 15, No. 1. – P. 46-54. – DOI 10.17507/jltr.1501.06.
7. Jung, Ju. An interactionist perspective on mathematics learning: conditions of learning opportunities in mixed-ability groups within linguistic negotiation processes / Ju. Jung, M. Schütte // ZDM. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik. – 2018. – Vol. 50, No. 6. – P. 1089-1099. – DOI 10.1007/s11858-018-0999-0.
8. The use of ICT in teaching and learning the foreign language to prevail the problems in mixed ability groups // Молодой ученый. – 2017. – No. 51(185). – P. 269-270.
9. Pirogova, N. G. Challenges and opportunities of teaching English to students in mixed-ability groups / N. G. Pirogova // Актуальные проблемы языковой подготовки в техническом вузе: традиции и инновации : Сборник трудов III Международной заочной научно-практической конференции, Красноярск, 25–30 ноября 2022 года / Под общей редакцией Л.А. Барановской. – Красноярск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева", 2023. – P. 85-89.

UDC 811.111:159.942:37.015.3

Mergenova Gulnazik, Annamuhammedova Guldesse, Atamyradov Mekan
Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages, Ashgabat, Turkmenistan

THE INFLUENCE OF LANGUAGE ANXIETY ON SPEAKING PERFORMANCE AND ITS MITIGATION THROUGH COOPERATIVE LEARNING

Abstract. This article examines the pervasive impact of foreign language anxiety (FLA) on learners' speaking performance and evaluates cooperative learning as an evidence-based pedagogical strategy to alleviate this affective barrier. Drawing on theoretical frameworks and empirical findings, the study synthesises current knowledge on the nature, causes, and consequences of FLA in speaking contexts, and demonstrates how structured group work fosters a psychologically safe environment that reduces communication apprehension, enhances self-confidence, and improves oral fluency, lexical diversity, and syntactic complexity. The analysis integrates recent research on FLA measurement, online learning environments, and intercultural communication, while also considering practical classroom applications. The article concludes that cooperative learning, when thoughtfully implemented, constitutes a powerful tool for transforming the speaking classroom into a supportive space for collaborative growth, and offers actionable recommendations for language educators.
Keywords: language anxiety, foreign language anxiety (FLA), speaking performance, communication apprehension, cooperative learning, collaborative learning, oral proficiency, anxiety reduction, Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS).

Introduction. Speaking is arguably the most anxiety-provoking skill in foreign language learning. Unlike receptive skills or even writing, speaking demands real-time processing, spontaneous grammatical and lexical selection, and immediate social evaluation – all of which can trigger intense feelings of unease, apprehension, and nervousness. This phenomenon, commonly termed *language anxiety* or *foreign language anxiety* (FLA), has been recognised as a significant affective variable that adversely affects second language acquisition (SLA) since the seminal work of Horwitz, Horwitz, and Cope (1986). Their conceptualisation of FLA as a situation-specific psychological condition, distinct from general trait anxiety, opened a rich line of inquiry that continues to evolve.

The detrimental influence of FLA on speaking performance is well documented: anxious learners tend to avoid communicative situations, experience mental blocks during speech production, participate less in class, and demonstrate lower overall communicative competence. However, recent scholarship has shifted attention from merely describing the problem to identifying effective pedagogical interventions. Among these, cooperative learning has emerged as particularly

promising, as it leverages peer interaction, positive interdependence, and a low-stress atmosphere to mitigate the very factors that fuel speaking anxiety.

This article aims to: (1) outline the theoretical foundations of FLA and its specific impact on oral production; (2) examine the mechanisms through which cooperative learning reduces anxiety; and (3) synthesise empirical evidence – drawing selectively on recent studies – to demonstrate the effectiveness of cooperative learning in improving speaking outcomes among anxious learners. The discussion incorporates findings from diverse educational contexts, including online teaching, intercultural settings, and English for Specific Purposes (ESP), to offer a comprehensive perspective.

Conceptualising Foreign Language Anxiety. Foreign language anxiety is generally understood as a situation-specific, transient emotional state that arises in foreign language contexts, although it may also interact with more stable personality traits. Horwitz et al. (1986) identified three principal components: *communication apprehension* – fear of speaking or communicating with others; *test anxiety* – apprehension about performance evaluation; and *fear of negative evaluation* – concern about being judged by peers or teachers. These dimensions are commonly measured using the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), which has been extensively validated across different cultural and educational settings. A meta-analysis by Botes, Dewaele, and Greiff [1] provided an overview of the prevailing literature and confirmed a consistent negative correlation between FLCAS scores and academic achievement, underscoring the robustness of this measurement tool.

More recent work has expanded the understanding of FLA by exploring its underlying causes and contextual variations. Ekalestari et al. [4] conducted a thematic analysis using the Belief About Language Learning Inventory (BALLI) and identified multiple sources of anxiety, including learners' beliefs about difficulty, aptitude, and the nature of language learning. They emphasised that unrealistic expectations and negative self-perceptions often exacerbate anxious feelings. Similarly, Lađarević [5] examined factors behind FLA in online ESP teaching, highlighting that the shift to digital environments introduces novel anxiety triggers, such as technological discomfort and reduced non-verbal cues, while also offering some mitigating possibilities through increased anonymity. Pruksaseat [7] provided a comprehensive review of theoretical frameworks, tracing the evolution of FLA research from early trait-based models to contemporary socio-cognitive perspectives that consider the dynamic interplay between learner, task, and context.

Taken together, these studies confirm that FLA is a multifaceted construct, shaped by individual differences (e.g., self-efficacy, prior experience), situational factors (e.g., task type, classroom climate), and broader socio-cultural influences. Understanding this complexity is essential for designing effective interventions.

Impact of FLA on Speaking Performance. The relationship between FLA and speaking performance is predominantly negative, and the mechanisms are both cognitive and behavioural. Cognitively, anxiety consumes working memory resources, impairs retrieval of lexical items, and disrupts syntactic processing – leading to hesitations, grammatical errors, and reduced complexity. Behaviourally, anxious learners exhibit avoidance strategies: they speak less, volunteer rarely, and may even skip classes to escape speaking tasks. Over time, this reduces opportunities for practice, creating a vicious cycle of low proficiency and heightened anxiety.

Recent empirical work has further elucidated this relationship. Li and Wei [6] investigated the contributions of anxiety, enjoyment, and boredom to L2 achievement among junior secondary students in rural China, and found that anxiety was a significant negative predictor of speaking outcomes, even when controlling for other affective variables. Their study highlighted that anxiety's effect is not uniform but interacts with motivation and classroom engagement. Dansou, Marly Mensah, and Christel Zinsouvi [3] explored FLA management in Beninese ESP classes, noting that speaking tasks – particularly those involving impromptu presentations – were perceived as the most anxiety-inducing activities. They argued that the perceived threat of public evaluation is a primary driver of speaking anxiety, and that interventions must address this social-evaluative component.

In summary, the evidence strongly indicates that FLA impairs speaking performance through multiple pathways, and that addressing it requires pedagogical strategies that reduce perceived threat, increase practice opportunities, and foster a supportive atmosphere.

Cooperative Learning as a Mitigation Strategy. Cooperative learning is an instructional approach in which students work together in small, structured groups to achieve shared learning goals. Its effectiveness in reducing FLA is grounded in several interrelated mechanisms that directly counter the triggers of speaking anxiety.

First, **positive interdependence** – the perception that one's success depends on the collective effort of the group – reduces competitive pressure and distributes accountability. When learners know that they are not solely responsible for the outcome, the fear of individual failure diminishes, allowing them to take more risks in speaking. Second, cooperative learning creates a **supportive, non-threatening environment** where mistakes are normalised as natural parts of the learning process, rather than occasions for public embarrassment. This is particularly important for learners high in fear of negative evaluation. Third, group work provides **increased low-stakes practice** – learners can rehearse and refine their oral output before being expected to perform individually. This gradual exposure reduces the novelty and unpredictability that often trigger state anxiety. Fourth, **peer scaffolding** enables more proficient group members to offer help and corrective feedback in a non-judgmental manner, which builds confidence and improves accuracy over time.

These mechanisms align with socio-cultural theories of learning, which emphasise that language development occurs through mediated interaction. In cooperative settings, the teacher shifts from being the sole evaluator to a facilitator, and peers become primary sources of support – a dynamic that directly addresses the social-evaluative fears inherent in speaking anxiety.

Empirical Evidence. A growing body of research supports the efficacy of cooperative learning in reducing FLA and enhancing speaking performance. Although the specific techniques vary – from pair work and small-group discussions to structured methods like Think-Pair-Share and Jigsaw – the common thread is the creation of a psychologically safe space for oral practice.

Chau, Bui, and Dinh [2] investigated the impacts of online collaborative learning on students' intercultural communication apprehension and intercultural communicative competence. Their findings revealed that well-designed online group activities significantly reduced apprehension, even in a digital medium that might otherwise intensify anxiety due to technical challenges. This suggests that cooperative principles are transferable across modalities, provided that the activities are structured to promote interdependence and mutual support.

Dansou et al. [3] reported that using ice-breakers and cooperative tasks in Beninese ESP classes effectively lowered FLA and increased learners' willingness to communicate. Students in their study expressed that working in groups made speaking tasks more enjoyable and less stressful, corroborating the affective benefits of collaborative arrangements. Similarly, Lađarević [5] noted that in online ESP courses, cooperative breakout-room activities were perceived by students as anxiety-reducing, as they allowed for peer support and reduced the pressure of direct teacher scrutiny.

Ekalestari et al. [4] emphasised that learners' beliefs about language learning are malleable, and that cooperative experiences can reshape negative self-perceptions – for instance, by demonstrating that peers also struggle and make mistakes, which normalises imperfection and reduces self-criticism. This aligns with the broader finding that cooperative learning fosters positive interdependence and collective efficacy, which in turn diminish the individualised fear of failure.

Although direct experimental studies on cooperative learning and speaking performance are still accumulating, the existing evidence consistently points to a dual benefit: cooperative learning not only reduces anxiety but also enhances measurable speaking outcomes, including fluency, lexical richness, and syntactic complexity. Pruksaseat [7] concluded that theoretical frameworks consistently support the inclusion of collaborative activities as a central component of anxiety-sensitive pedagogy, and called for more longitudinal research to track long-term effects.

Practical Implications and Recommendations. Based on the theoretical analysis and empirical evidence reviewed, the following practical recommendations

are offered for language educators aiming to mitigate speaking anxiety through cooperative learning:

1. **Implement structured cooperative techniques** – Use proven methods such as Think-Pair-Share, Jigsaw, and Round Robin, which provide clear roles, time for individual reflection, and sequenced interactions that gradually increase complexity. This structure reduces uncertainty, a known anxiety trigger.
2. **Design low-stakes introductory tasks** – Begin with simple pair work on familiar topics before moving to larger groups or more demanding tasks. Gradual exposure allows anxious learners to build confidence incrementally.
3. **Foster a supportive group climate** – Explicitly teach group norms that emphasise mutual respect, active listening, and constructive feedback. Encourage students to view errors as learning opportunities, and model non-judgmental error correction.
4. **Adopt a facilitative teacher role** – Move away from constant correction and evaluation. Instead, circulate among groups, offer encouragement, and provide support when needed, but allow learners to negotiate meaning and problem-solve collaboratively.
5. **Integrate relevant and engaging content** – Select speaking topics that connect to students' interests, professional goals (as in ESP), or cultural experiences, as personal relevance increases motivation and reduces cognitive load.
6. **Leverage technology thoughtfully** – In online or hybrid settings, use breakout rooms, shared documents, and collaborative platforms to maintain the cooperative spirit. As Chau et al. [2] showed, online collaboration can be equally effective if structured properly.
7. **Monitor and adjust** – Use anonymous surveys or brief reflections to gauge students' anxiety levels and perceptions of group work, and adjust activities accordingly. This responsive approach ensures that cooperative learning remains a genuinely supportive experience.

Conclusion. Foreign language anxiety remains a formidable barrier to effective speaking performance in second and foreign language education. Its cognitive, affective, and behavioural consequences – reduced participation, impaired processing, avoidance, and diminished self-efficacy – underscore the urgent need for pedagogical interventions that address the emotional dimensions of language learning. Cooperative learning offers a theoretically grounded and empirically supported solution. By fostering positive interdependence, creating non-threatening environments, expanding practice opportunities, and enabling peer scaffolding, cooperative learning not only alleviates the symptoms of FLA but also directly enhances speaking fluency, accuracy, and complexity.

The studies reviewed in this article – spanning diverse contexts such as online ESP, intercultural communication, and rural secondary education – collectively confirm that cooperative learning is a versatile and effective approach. However, its

success depends on thoughtful implementation: activities must be well-structured, group norms must be cultivated, and teachers must embrace a facilitative rather than evaluative role. Future research should continue to explore the interplay between specific cooperative techniques and different anxiety profiles, as well as the potential of technology-enhanced cooperative models to further optimise outcomes.

For language educators, the integration of cooperative learning strategies represents not merely a pedagogical choice but a commitment to creating an inclusive, supportive, and anxiety-sensitive classroom – one where every learner can find the courage to speak and the confidence to improve.

References:

1. Botes, E. The Foreign Language Classroom Anxiety Scale and Academic Achievement: An Overview of the Prevailing Literature and a Meta-analysis / E. Botes, J. M. Dewaele, S. Greiff // Journal for the Psychology of Language Learning. – 2020. – Vol. 2, No. 1. – P. 26-56. – DOI 10.52598/jpll/2/1/3.

2. Chau, H. T. H. Impacts of online collaborative learning on students' intercultural communication apprehension and intercultural communicative competence / H. T. H. Chau, H. Ph. Bui, Q. T. H. Dinh // Education and Information Technologies. – 2023. – DOI 10.1007/s10639-023-12100-0.

3. Y Dansou, B. Managing Foreign Language Anxiety (FLA) Using Ice Breakers in Beninese English for Specific Purpose (ESP) Classes / B. Y Dansou, M. Marly Mensah, S. D. Christel Zinsouvi // International Journal of Innovative Science and Research Technology (IJISRT). – 2024. – P. 976-985. – DOI 10.38124/ijisrt/ijisrt24jul460.

4. Types of Foreign Language Anxiety (FLA) Through Belief About Language Learning Inventory (BALLI): A Thematic Analysis / S. Ekalestari, M. Manugeren, P. Purwarno [et al.] // World Journal of English Language. – 2023. – Vol. 13, No. 5. – P. 171. – DOI 10.5430/wjel.v13n5p171.

5. Lađarević, M. N. Examining the key factors behind foreign language anxiety (FLA) in online teaching of English for Specific Purposes (ESP) / M. N. Lađarević // ExELL. – 2021. – Vol. 9, No. 2. – P. 106-142. – DOI 10.2478/exell-2022-0005.

6. Li, Ch. Anxiety, enjoyment, and boredom in language learning amongst junior secondary students in rural China: How do they contribute to L2 achievement? / Ch. Li, Li. Wei // Studies in Second Language Acquisition. – 2023. – Vol. 45, No. 1. – P. 93-108. – DOI 10.1017/s0272263122000031.

7. Pruksaseat, Ch. Theoretical frameworks and causes of foreign language anxiety (fla) / Ch. Pruksaseat // Modern paradigms of linguistic research: methods and approaches : Collection of materials of the XIX International scientific conference, Sterlitamak, 14–15 ноября 2024 года. – Sterlitamak: Ufa University of Science and Technology, 2024. – P. 183-191.

UDC 811.111:37.015.3:159.947

Esenova Maya, Annamuhammedova Gulzada, Ashyrova Ayshat
Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages, Ashgabat, Turkmenistan

MOTIVATION AND DEMOTIVATION FACTORS AMONG ADOLESCENT ENGLISH LEARNERS IN MONOLINGUAL CONTEXTS

Abstract. This article provides a conceptual synthesis of the motivational and demotivational forces that shape adolescent English as a foreign language (EFL) learning in monolingual environments. While extensive research has addressed L2 motivation in general, the specific developmental and contextual characteristics of teenage learners in settings where English has no societal function remain underexplored. Drawing on the L2 Motivational Self System, Expectancy-Value Theory, and Self-Determination Theory, the paper identifies teacher-related variables, classroom climate, peer dynamics, perceived instrumentality, and self-efficacy as core motivational drivers. Conversely, demotivation is predominantly triggered by monotonous instructional practices, examination pressure, irrelevant curricular content, and limited opportunities for authentic interaction. The role of resilience and academic emotions is highlighted as a mediating factor. The discussion underscores the need for pedagogical interventions that foster a positive learning experience, support learner autonomy, and bridge the gap between classroom English and its real-world use. Implications for curriculum design and teacher training in monolingual contexts are outlined.

Keywords: L2 motivation, demotivation, adolescent learners, monolingual context, EFL, L2 Motivational Self System, Expectancy-Value Theory, resilience, learner autonomy.

Introduction. The motivation to learn a second or foreign language is widely acknowledged as a critical determinant of success in language acquisition (Dörnyei, 2005). Among the various age groups, adolescents present a particularly intricate profile: they are at a stage of identity formation, social sensitivity, and growing academic pressure, all of which interact with their language learning engagement. In monolingual contexts – where English is taught as a school subject rather than used as a medium of daily communication – the challenge of sustaining motivation becomes even more acute. Students often question the immediate utility of English, and their exposure to the language is largely confined to the classroom. This situation creates a unique set of motivational and demotivational factors that differ significantly from those in ESL or bilingual settings.

Despite a wealth of theoretical models, empirical investigations focusing specifically on adolescent EFL learners in monolingual environments remain fragmented. Many studies have examined university students or general adult populations, while the developmental peculiarities of teenagers are frequently glossed over. Moreover, the interplay between positive motivational forces and negative

demotivating influences is not always considered in an integrated manner. The present article aims to fill this gap by systematically reviewing and synthesising the principal factors that either enhance or undermine motivation among adolescent English learners in monolingual contexts. Special attention is paid to the mediating roles of resilience, academic emotions, and learner autonomy, as these constructs have recently gained prominence in L2 research. By bringing together evidence from multiple theoretical perspectives, this paper offers a comprehensive framework that can inform both pedagogical practice and future empirical inquiry.

Theoretical Underpinnings. Contemporary L2 motivation research is largely shaped by three major paradigms. First, Dörnyei's (2005, 2009) L2 Motivational Self System posits that learners are driven by their ideal L2 self (the image of themselves as proficient users of the language), their ought-to L2 self (external expectations and obligations), and the L2 learning experience (situated, immediate perceptions of the learning process). For adolescents in monolingual settings, the ideal L2 self may be less vivid due to limited contact with native speakers or international communities, making the learning experience dimension particularly influential. Second, Expectancy-Value Theory (Eccles & Wigfield, 2002) emphasises that motivation depends on the learner's expectation of success and the subjective value attached to the task. Nagle [6] applied this framework to university-level foreign language learning and found that both expectancy and value components significantly predicted persistence and achievement, a finding that likely holds for younger learners as well. Third, Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985) highlights the needs for autonomy, competence, and relatedness; when these needs are satisfied, intrinsic motivation flourishes. In monolingual classrooms, however, teacher-centred instruction and standardised testing often thwart these needs, leading to amotivation.

Beyond these classic models, recent work has integrated emotional and dispositional factors. For instance, Kim and Kim [4] demonstrated a structural relationship between L2 learning motivation and resilience, showing that resilient students are better able to sustain motivated behaviour even in adverse conditions. Similarly, Danesh and Shahnazari [1] proposed a model where resilience mediates the link between motivation and proficiency across different proficiency levels. These insights are particularly relevant for adolescents, who face frequent academic setbacks and social pressures.

Teacher Influence and Classroom Climate. The teacher is arguably the most immediate external factor shaping adolescent motivation. Supportive, enthusiastic teachers who create a positive classroom atmosphere can significantly enhance the L2 learning experience. Conversely, authoritarian or indifferent teaching styles are frequently cited as sources of demotivation (Falout et al., 2009). In monolingual contexts, where students rarely encounter English outside school, the teacher's ability to make lessons engaging and relevant is paramount. Innovative methods, such as project-based learning, gamification, and the use of authentic materials, have been

shown to boost intrinsic motivation. However, many teachers are constrained by rigid curricula and examination syllabi, which limit their pedagogical creativity.

Peer Influence and Relatedness. Adolescents are highly susceptible to peer opinions and group dynamics. Positive peer relationships can foster a collaborative learning environment, where students feel safe to practice speaking and make mistakes. Group activities and pair work, when well-structured, can enhance relatedness and increase effort. On the other hand, negative peer comparisons or competitive climates may generate anxiety and reduce willingness to communicate. In monolingual settings, where English is not used socially, peer support becomes even more critical: students who share a common goal of improving English can create a mini-community that compensates for the lack of external exposure.

Perceived Instrumentality and Relevance. Instrumental motivation – the perception that English will be useful for future education, career, or travel – remains a strong driver for many adolescents. In countries where English proficiency is a prerequisite for university admission or high-status employment, students often exhibit high levels of instrumental orientation. However, this type of motivation can be fragile if the connection between current learning and future benefits is not made explicit. Li et al. [5] investigated profiles of motivation and engagement in foreign language learning and found that students with high instrumental orientation also tended to report higher emotional engagement, but only when they perceived the learning tasks as relevant to their personal goals. Therefore, teachers in monolingual contexts should regularly demonstrate the real-world applicability of classroom content.

Self-Efficacy and Academic Emotions. Self-efficacy, or the belief in one's capability to perform specific tasks, is a robust predictor of motivated behaviour. Adolescents with high self-efficacy are more likely to set challenging goals, persist in the face of difficulties, and regulate their emotions effectively. Conversely, low self-efficacy leads to avoidance and disengagement. Academic emotions – such as enjoyment, pride, boredom, and anxiety – also play a crucial role. Enjoyment and pride are positively associated with motivation, while boredom and anxiety are detrimental. Namaziandost and Rezai [7] recently explored the interplay of academic emotion regulation, mindfulness, and learner autonomy in computer-assisted language learning, highlighting that self-regulated learners are better equipped to manage negative emotions and sustain motivation. This finding is especially pertinent for adolescents, who may experience heightened language anxiety in speaking situations.

Monotonous Instructional Practices. One of the most frequently reported demotivators is the repetitive, grammar-translation method that dominates many monolingual EFL classrooms. When lessons consist primarily of rote memorisation, fill-in-the-blank exercises, and decontextualised vocabulary lists, students lose interest and perceive English as a tedious school subject rather than a living language. Such practices fail to activate the L2 learning experience dimension of the self-system,

thereby weakening overall motivation. The absence of communicative and creative activities is particularly damaging for adolescents, who crave novelty and autonomy.

Test-Oriented Culture and Extrinsic Pressure. In many monolingual education systems, high-stakes examinations dictate the entire teaching and learning process. The constant pressure to perform well on tests can transform English learning into a source of anxiety and extrinsic obligation. While the ought-to L2 self may initially drive effort, excessive emphasis on grades and rankings often undermines intrinsic interest. Moreover, the narrow focus on testable items (e.g., grammar and reading comprehension) neglects speaking and writing skills, which are essential for authentic communication. This discrepancy between test content and genuine language use can generate feelings of futility and resentment.

Irrelevant and Decontextualised Content. Adolescents are more motivated when they perceive the learning material as personally meaningful and connected to their lives. However, many textbooks used in monolingual contexts are culturally distant, featuring topics that are alien to students' everyday experiences. When learners cannot see how English relates to their identity, hobbies, or social media consumption, they are prone to detachment. Escobar Fandiño et al. [2] found that e-learning environments, when designed with relevant and interactive content, could partially mitigate this issue; nevertheless, the content must be carefully adapted to the local context to resonate with teenage learners.

Lack of Authentic Communication Opportunities. The absence of natural, spontaneous use of English outside the classroom is a defining feature of monolingual contexts. Without opportunities to interact with native speakers or even proficient non-native speakers, students may feel that their efforts are futile. This deficiency affects the ideal L2 self, as it becomes difficult to envision oneself as an effective communicator. Even within the classroom, if speaking activities are limited to scripted dialogues or teacher-fronted drills, the communication appears artificial. Such conditions can severely demotivate adolescents, who are keenly aware of the gap between their classroom performance and real-world demands.

Teacher Behaviour and Feedback. While teachers can be strong motivators, they can also be potent demotivators. Harsh criticism, unfair treatment, lack of individual attention, and inconsistent feedback are commonly cited sources of demotivation (Sakai & Kikuchi, 2009). In particular, public error correction can embarrass adolescents and damage their self-confidence, leading to communication apprehension. Karaca and Inan [3] developed a scale specifically for demotivation in L2 writing, revealing that negative teacher feedback and lack of clarity in writing tasks were among the top demotivating factors. Although their study focused on writing, similar patterns are observed in other skill areas.

The Mediating Role of Resilience and Learner Autonomy. Recent research has increasingly recognised that motivational and demotivational factors do not operate in isolation; rather, their impact is moderated by individual differences.

Resilience – the capacity to bounce back from setbacks – enables learners to maintain motivation despite unfavourable conditions. Kim and Kim [4] demonstrated that resilience significantly predicted motivated behaviour and L2 proficiency, suggesting that fostering resilience could be a practical intervention in monolingual classrooms. Danesh and Shahnazari [1] extended this by showing that the relationship between resilience and motivation varies across proficiency levels, indicating that differentiated support is needed for beginners versus advanced learners.

Learner autonomy also plays a protective role. Students who can set their own learning goals, select materials, and evaluate their progress are less affected by demotivating external factors. The study by Namaziandost and Rezai [7] found that autonomy, along with academic emotion regulation and mindfulness, was positively associated with the L2 learning experience and academic motivation in intelligent computer-assisted environments. While technology is not always available in monolingual schools, simple autonomy-supportive practices – such as offering choices in assignments or encouraging self-assessment – can be implemented with minimal resources.

Discussion and Implications. The synthesis presented above confirms that adolescent EFL learners in monolingual contexts are subject to a complex web of motivational and demotivational influences. Unlike learners in ESL settings, they lack external reinforcement and must rely heavily on internal drive and the quality of classroom instruction. Therefore, the L2 learning experience emerges as the most malleable and impactful dimension of Dörnyei's model. Teachers and curriculum developers should prioritise making this experience positive, engaging, and meaningful.

Several practical implications can be drawn. First, teacher training programmes should emphasise not only language proficiency but also motivational strategies, such as generating interest, promoting positive self-concepts, and reducing anxiety. Second, curricula should incorporate more authentic and relevant content – for instance, through project work on topics like social media, environmental issues, or pop culture that resonate with adolescents. Third, assessment practices should be diversified to include formative, low-stakes evaluations that encourage improvement rather than penalise errors. Fourth, peer collaboration should be structured to foster relatedness and reduce the fear of negative evaluation.

On the research front, there is a need for longitudinal studies that track motivational changes as adolescents progress through school. Most existing studies are cross-sectional and cannot capture the dynamic nature of motivation. Additionally, the role of digital resources – such as mobile apps, online gaming, and social media – in bridging the authentic communication gap deserves more attention, especially in monolingual settings where physical exposure is limited.

Conclusion. Motivation and demotivation among adolescent English learners in monolingual contexts are shaped by an intricate interplay of teacher behaviour, peer

relations, curricular relevance, self-efficacy beliefs, and test-induced pressure. While instrumental goals often provide initial impetus, sustained engagement depends largely on the quality of the learning experience and the satisfaction of basic psychological needs. Demotivation arises when instruction becomes mechanical, content appears irrelevant, and communication remains artificial. However, individual resources like resilience and autonomy can buffer against negative influences. By adopting learner-centred, context-sensitive pedagogies, educators can transform EFL classrooms into vibrant spaces where adolescents not only acquire linguistic skills but also develop a genuine interest in and connection with the language. Future research should continue to explore the dynamic interplay of these factors, particularly through intervention studies that test the effectiveness of specific motivational strategies in monolingual school environments.

References:

1. Danesh, Ja. A structural relationship model for resilience, L2 learning motivation, and L2 proficiency at different proficiency levels / Ja. Danesh, M. Shahnazari // Learning and Motivation. – 2020. – Vol. 72. – P. 101636. – DOI 10.1016/j.lmot.2020.101636.
2. Escobar Fandiño, F. G. Motivation and E-Learning English as a foreign language: A qualitative study / F. G. Escobar Fandiño, L. D. Muñoz, A. J. Silva Velandia // Heliyon. – 2019. – Vol. 5, No. 9. – P. e02394. – DOI 10.1016/j.heliyon.2019.e02394.
3. Karaca, M. A measure of possible sources of demotivation in L2 writing: A scale development and validation study / M. Karaca, S. Inan // Assessing Writing. – 2020. – Vol. 43. – P. 100438. – DOI 10.1016/j.asw.2019.100438.
4. Kim, T. Y. Structural Relationship Between L2 Learning Motivation and Resilience and Their Impact on Motivated Behavior and L2 Proficiency / T. Y. Kim, Y. Kim // Journal of Psycholinguistic Research. – 2021. – Vol. 50, No. 2. – P. 417-436. – DOI 10.1007/s10936-020-09721-8.
5. Li, J. Profiles of motivation and engagement in foreign language learning: Associations with emotional factors, academic achievement, and demographic features / J. Li, R. B. King, Ch. Wang // System. – 2022. – Vol. 108. – P. 102820. – DOI 10.1016/j.system.2022.102820.
6. Nagle, Ch. Using Expectancy Value Theory to understand motivation, persistence, and achievement in university-level foreign language learning / Ch. Nagle // Foreign Language Annals. – 2021. – Vol. 54, No. 4. – P. 1238-1256. – DOI 10.1111/flan.12569.
7. Namaziandost, E. Interplay of academic emotion regulation, academic mindfulness, L2 learning experience, academic motivation, and learner autonomy in intelligent computer-assisted language learning: A study of EFL learners / E. Namaziandost, A. Rezai // System. – 2024. – Vol. 125. – P. 103419. – DOI 10.1016/j.system.2024.103419.

UDC 811.1'243:159.953.5

Bayramova Bagul, Charyyeva Ogulnar, Gaygysyzova Leyli, Bayramova Orazjahan
Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages, Ashgabat, Turkmenistan

WORKING MEMORY CAPACITY AND ITS CORRELATION WITH L2 LISTENING COMPREHENSION

Abstract. Listening comprehension in a second language (L2) represents one of the most cognitively demanding tasks for language learners, requiring the simultaneous processing of phonological input, syntactic parsing, semantic integration, and discourse-level interpretation. Working memory capacity (WMC)—the ability to temporarily store and manipulate information—has been identified as a critical cognitive resource underpinning successful L2 listening. This article reviews the theoretical and empirical literature examining the correlation between WMC and L2 listening comprehension, with particular attention to the phonological loop, executive functions, and the role of L1 and L2 proficiency as moderating variables. The review synthesizes findings from studies employing various working memory measures, including listening span tasks, digit span tasks, and reading span tasks, and evaluates their predictive validity for L2 listening outcomes. Evidence consistently demonstrates a moderate to strong positive correlation between WMC and L2 listening comprehension, though the strength of this relationship is mediated by factors such as listener proficiency, task characteristics, and the specific components of working memory being assessed. The article concludes with pedagogical implications and directions for future research.

Keywords: working memory capacity, L2 listening comprehension, phonological short-term memory, listening span task, individual differences, language proficiency, executive functions.

Introduction. Listening comprehension in a second language is widely regarded as one of the most demanding skills for learners to master. Unlike reading, which allows the reader to pause and revisit text, listening unfolds in real time, leaving the listener with no opportunity to control the rate of incoming speech. This temporal constraint places a heavy burden on the cognitive system, particularly on working memory—the mental workspace responsible for temporarily holding and manipulating information during complex cognitive tasks.

For L2 listeners, the challenge is compounded by incomplete linguistic knowledge, slower lexical access, and less robust phonological representations. As a result, even proficient L2 learners may experience difficulty understanding spoken language, especially under adverse conditions such as background noise or rapid speech. Understanding the cognitive resources that support L2 listening is therefore essential for both theoretical models of second language acquisition and for practical pedagogical approaches.

Working memory capacity has emerged as a key construct in this area. Individual differences in WMC have been shown to predict performance on a range of language tasks, and listening comprehension is no exception. The present article reviews the connection between WMC and L2 listening comprehension, focusing on the underlying cognitive mechanisms, the measures used to assess WMC, and the factors that moderate this relationship. The discussion draws on evidence from studies of auditory short-term memory, complex span tasks, and the effects of testing procedures.

Theoretical Foundations: Working Memory and Auditory Processing. The relationship between working memory and listening comprehension is grounded in the architecture of the human cognitive system. A central distinction in working memory research is between short-term storage and the executive processes that coordinate storage with ongoing processing. In the auditory-verbal domain, the phonological loop is responsible for the temporary retention of speech-based information. Shallice and Papagno examined whether selective deficits of the input phonological buffer exist and concluded that this component plays a critical role in holding phonological material online, which is directly relevant to the perception and understanding of connected speech [5, c. 107-110]. Without the ability to maintain a phonological trace, listeners would be unable to link incoming sounds to lexical representations or to integrate information across clauses.

However, listening comprehension is not merely a matter of passive storage. The listener must also attend selectively to the target speech stream, inhibit irrelevant information, and update their mental representation of the discourse as new input arrives. These processes fall under the purview of executive attention. In this context, the precision of auditory working memory has been linked to the ability to detect speech in noise. Lad and colleagues demonstrated that speech-in-noise detection is related to auditory working memory precision for frequency, suggesting that the fidelity of auditory representations in working memory directly affects how well listeners can segregate a target voice from competing background sounds [3, c. 9-15, 21-27]. For L2 learners, who often struggle with degraded acoustic signals, this link between auditory precision and working memory is particularly significant.

While much of the research on working memory and language has focused on the phonological domain, it is important to note that working memory is not exclusively auditory. Studies of visual working memory have revealed that capacity can be influenced by the meaningfulness of stimuli and by individual strategic differences [1, c. 902-905]. Although these visual findings are not directly transferable to L2 listening, they highlight the general principle that working memory performance depends not only on raw storage capacity but also on how effectively individuals encode and rehearse information. Keogh and colleagues found that individuals with aphantasia (who lack visual imagery) retain accurate visual working memory capacity by using alternative strategies [2, c. 237-240]. This strategic flexibility may have parallels in the

auditory domain, where L2 listeners might develop compensatory mechanisms to overcome limited phonological storage.

Assessing Working Memory Capacity in the L2 Context. To investigate the correlation between WMC and L2 listening comprehension, researchers must first decide how to measure working memory. The choice of instrument has a substantial impact on the observed relationship. Simple span tasks, such as digit span or word span, primarily measure the storage capacity of the phonological loop but place minimal demands on executive processing. Complex span tasks, by contrast, require participants to combine storage with a concurrent processing activity, more closely approximating the demands of real-world listening.

One of the most widely used complex span tasks in listening research is the listening span task, which requires participants to listen to a series of sentences, make a judgment about the meaning of each sentence, and remember the final word of each sentence for later recall. Ünal and colleagues adapted the listening span task into Turkish and assessed its utility with children [6, c. 11-13, 19-21]. Their work demonstrated that this task reliably measures individual differences in complex working memory and that performance improves with age, reflecting the developmental trajectory of executive functions. The adaptation of such tasks into different languages is crucial for cross-linguistic research on L2 listening, as it allows researchers to assess WMC in the L1 and L2 separately.

However, working memory tests are not immune to measurement artifacts. Scharfen and colleagues conducted a meta-analysis on retest effects in working memory capacity tests and found that practice effects can significantly inflate scores on repeated administrations [4, c. 2175-2177]. This finding has important implications for longitudinal studies of L2 listening, where participants are often tested multiple times over a period of instruction. If working memory scores improve simply due to familiarity with the test format, researchers may overestimate the stability of WMC or underestimate the true correlation with listening comprehension. Therefore, careful attention to test design, alternate forms, and control groups is necessary when examining the WMC–listening relationship.

Empirical Evidence and Moderating Factors. Although the number of studies directly linking WMC to L2 listening is growing, the strength of the correlation is not uniform across all contexts. Several factors moderate the relationship.

The correlation between WMC and listening comprehension tends to be stronger when the listening task is more demanding. When speech is degraded by background noise, listeners must rely more heavily on top-down processing and on the precision of their phonological representations. Lad and colleagues' work on speech-in-noise detection illustrates this point: individuals with better auditory working memory precision perform more accurately in noisy environments [3, c. 9-10, 21-24]. For L2 listeners, who already process speech with less automaticity than native speakers, the

presence of background noise compounds the load on working memory, making individual differences in WMC more consequential.

Proficiency is another critical moderator. At lower levels of L2 proficiency, learners have not yet automatized basic phonological and lexical processes. As a result, they must consciously allocate attentional resources to decoding the acoustic signal, leaving fewer resources available for higher-level comprehension. In this situation, WMC becomes a bottleneck. At higher levels of proficiency, many of these decoding processes become automatized, reducing the burden on working memory and potentially weakening the correlation. However, even advanced learners may rely on WMC when faced with complex syntactic structures or when required to make inferences across long stretches of discourse.

Individual differences in strategy use can also moderate the relationship. Keogh and colleagues showed that individuals can adopt different strategies to maintain information in working memory, achieving comparable performance despite different underlying neural or cognitive profiles [2, c. 237-240]. In the context of L2 listening, some learners may develop effective note-taking, rehearsal, or prediction strategies that compensate for limited phonological storage. Similarly, the meaningfulness of the input affects how well it is retained in working memory. Asp and colleagues demonstrated that visual stimuli perceived as meaningful are retained with greater capacity [1, c. 902-905]. By analogy, L2 listeners who can rapidly connect incoming speech to meaningful semantic representations may offload some of the burden on their phonological loop, reducing the need for high raw WMC.

Age and developmental status also play a role. The adaptation of the listening span task by Ünal and colleagues revealed clear age-related improvements in complex working memory [6, c. 19-21]. This suggests that younger L2 learners may face greater cognitive constraints than older learners, not because of differences in language aptitude per se, but because their executive functions are still maturing. Conversely, older adult L2 learners may experience age-related declines in working memory, which could affect their listening comprehension, particularly in fast or noisy conditions.

Methodological Considerations and Future Directions. The study of WMC and L2 listening comprehension is fraught with methodological challenges that must be addressed to advance the field.

First, as noted above, the choice of working memory measure matters. Researchers should consider using multiple measures—both simple and complex span tasks—to capture different facets of working memory. The listening span task, as adapted by Ünal and colleagues, offers a promising tool for assessing complex WMC in the auditory modality [6, c. 11-13]. However, its administration can be time-consuming, and the processing component must be carefully designed to ensure that it taps the intended cognitive processes without being confounded by L2 proficiency.

Second, retest effects are a serious concern. Scharfen and colleagues' meta-analysis underscores the need for researchers to account for practice effects in longitudinal designs [4, c. 2175-2177]. Possible solutions include using alternate versions of the working memory tests, lengthening the interval between testing sessions, or statistically controlling for retest gains.

Third, the ecological validity of listening comprehension measures must be considered. Laboratory-based listening tasks often use clear, carefully controlled speech, which may not reflect the challenges of real-world L2 listening. Incorporating more ecologically valid conditions—such as speech with background noise, as studied by Lad and colleagues—could yield more generalizable findings [3, c. 9-10].

Fourth, the auditory and visual domains of working memory are sometimes treated separately, but they may interact. For example, L2 listeners often rely on subtitles or visual context. The work of Asp and colleagues on visual working memory and meaningfulness suggests that visual support could reduce the load on auditory working memory [1, c. 902-905]. Future research could explore whether providing meaningful visual context improves L2 listening by effectively increasing the available processing resources.

Finally, research on individual differences in strategy use, inspired by studies such as that of Keogh and colleagues, could shed light on why some learners with apparently low WMC nevertheless achieve good listening comprehension [2, c. 237-240]. Training studies that teach specific compensatory strategies could have both theoretical and pedagogical value.

Pedagogical Implications. The findings reviewed in this article have several implications for language teaching and assessment.

First, instructors should be aware that learners with lower working memory capacity may struggle more with extended or fast-paced listening passages. To support these learners, teachers can provide pre-listening activities that activate relevant background knowledge, thereby making the input more meaningful and easier to retain. As Asp and colleagues showed, meaningfulness enhances working memory performance [1, c. 902-905].

Second, listening materials should be selected with attention to cognitive load. For learners with limited WMC, shorter passages, slower speech rates, and the provision of visual cues may facilitate comprehension. Teachers might also consider reducing background noise in the classroom, as noise imposes additional demands on auditory working memory precision [3, c. 21-24].

Third, assessment of listening comprehension should take cognitive constraints into account. If a test places excessive demands on working memory, it may underestimate a learner's actual listening ability. Using varied response formats—such as multiple-choice questions that do not require extensive recall—may reduce the working memory burden and yield a fairer assessment of comprehension.

Fourth, explicit strategy instruction may help learners compensate for limited WMC. For example, teaching learners to take brief notes, to focus on key content words, or to use contextual clues to predict upcoming information may reduce the load on phonological storage. Keogh and colleagues' research on strategic adaptation in working memory tasks suggests that such compensatory strategies can be effective [2, c. 237-240].

Conclusion. Working memory capacity is a significant correlate of L2 listening comprehension, though the strength and nature of this relationship depend on a range of factors. The phonological loop provides the temporary storage necessary for holding speech-based information online, while executive processes support selective attention and the integration of meaning. Measures such as the listening span task offer valid assessments of complex WMC in the auditory domain, as demonstrated by cross-linguistic adaptations [6, c. 11-13]. However, researchers must be mindful of methodological issues, including retest effects, which can inflate scores and obscure true relationships [4, c. 2175-2177].

Listening under adverse conditions, such as in background noise, places additional demands on auditory working memory, making individual differences in WMC particularly consequential for L2 listeners [3, c. 9-10]. At the same time, strategies that enhance the meaningfulness of input or that allow listeners to adopt alternative encoding approaches may help compensate for limited capacity [1, c. 902-905; 2, c. 237-240]. The relationship between WMC and L2 listening is therefore not static but is dynamically shaped by task demands, proficiency, and individual cognitive profiles.

Future research should continue to refine our understanding of these interactions, using improved methodological designs and taking account of developmental and strategic factors. Such work will not only advance theoretical knowledge but will also inform pedagogical practices that support diverse learners in developing their L2 listening skills.

References:

1. Asp, I. E. Greater Visual Working Memory Capacity for Visually Matched Stimuli When They Are Perceived as Meaningful / I. E. Asp, V. S. Störmer, T. F. Brady // Journal of Cognitive Neuroscience. – 2021. – Vol. 33, No. 5. – P. 902-918. – DOI 10.1162/jocn_a_01693.
2. Keogh, R. Visual working memory in aphantasia: Retained accuracy and capacity with a different strategy / R. Keogh, M. Wicken, J. Pearson // Cortex. – 2021. – Vol. 143. – P. 237-253. – DOI 10.1016/j.cortex.2021.07.012.
3. Speech-in-noise detection is related to auditory working memory precision for frequency / M. Lad, T. D. Griffiths, A. Chu, E. Holmes // Scientific Reports. – 2020. – Vol. 10, No. 1. – DOI 10.1038/s41598-020-70952-9.
4. Scharfen, Ja. Retest effects in working memory capacity tests: A meta-analysis / Ja. Scharfen, K. Jansen, H. Holling // Psychonomic Bulletin and Review. – 2018. – Vol. 25, No. 6. – P. 2175-2199. – DOI 10.3758/s13423-018-1461-6.

5. Shallice, T. Impairments of auditory-verbal short-term memory: Do selective deficits of the input phonological buffer exist? / T. Shallice, C. Papagno // Cortex. – 2019. – Vol. 112. – P. 107-121. – DOI 10.1016/j.cortex.2018.10.004.

6. Ünal, G. Assessing Complex Working Memory in Turkish-Speaking Children: The Listening Span Task Adaptation Into Turkish / G. Ünal, D. Özge, T. Marinis // Frontiers in Psychology. – 2020. – Vol. 11. – DOI 10.3389/fpsyg.2020.01688.

UDC 811.111:37.015.3:159.923

Nazarova Ogulgozel, Amanberdiyeva Hatyja, Babajanova Mehrinisa
Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages, Ashgabat, Turkmenistan

THE ROLE OF GROWTH MINDSET IN OVERCOMING FOSSILIZED ERRORS IN ADULT ENGLISH LEARNERS

Abstract. The persistent stabilization of erroneous linguistic forms, known as fossilization, represents one of the most intractable challenges in adult second language acquisition. While extensive research has focused on corrective feedback and input enhancement, the psychological receptivity of the learner to such interventions remains underexplored. This conceptual article examines the role of Carol Dweck's growth mindset framework—the belief that intellectual and linguistic abilities are malleable through effort and strategy—as a pivotal psychological mechanism for destabilizing fossilized interlanguage structures in adult English learners. Unlike children, adult learners often possess solidified cognitive schemas and heightened affective filters that transform occasional performance errors into permanent competence errors. This paper posits that cultivating a growth mindset fundamentally alters the learner's appraisal of errors, shifting the perception from a threat to self-worth to a catalyst for neurocognitive reorganization. By integrating mindset-oriented pedagogy with targeted error-correction techniques, educators can foster the resilience and metacognitive awareness necessary for adult learners to successfully "unlearn" ingrained habits. The article synthesizes theoretical frameworks from educational psychology and applied linguistics, proposing a practical roadmap for intervention while acknowledging the necessity of longitudinal empirical validation.
Keywords: Growth Mindset, Fossilization, Adult English Learners, Second Language Acquisition, Error Correction, Interlanguage, Neuroplasticity.

Introduction. The journey of learning English as a second language in adulthood is often marked by a frustrating plateau. Despite years of exposure, instruction, and practice, many adult learners find that certain grammatical structures, phonological nuances, or lexical choices remain persistently erroneous. This phenomenon, termed *fossilization* by Larry Selinker (1972), refers to the cessation of interlanguage development before the learner reaches target-language norms. Fossilized errors are notoriously resistant to standard remedial teaching; a learner may repeatedly fail to use the third-person singular "-s" or consistently mispronounce the interdental fricatives /θ/ and /ð/ even after explicit correction.

Traditional approaches to combatting fossilization have largely centered around pedagogical techniques such as recasts, metalinguistic explanations, and intensive drilling. However, the efficacy of these techniques is often predicated on the learner's conscious attention and willingness to change—factors that are heavily influenced by the learner's underlying belief system about their own abilities. It is

precisely at this intersection of cognition and affect that the concept of *mindset* becomes critically relevant.

Carol Dweck's seminal work on implicit theories of intelligence delineates two distinct belief systems: a fixed mindset, wherein individuals perceive their traits as static and unchangeable; and a growth mindset, wherein individuals view their qualities as cultivable through dedication and hard work. In the context of language learning, a fixed mindset may lead adult learners to accept their errors as inevitable symptoms of an innate lack of "talent" for languages, thereby diminishing their motivation to engage in the arduous process of error elimination. Conversely, a growth mindset empowers learners to perceive errors not as signs of permanent deficiency, but as essential data points for brain development.

The relevance of this psychological framework is particularly acute for adult learners, who often contend with age-related anxieties, professional pressures, and the embarrassment of making "childish" mistakes. Research has consistently linked self-regulated learning strategies to language achievement, yet the psychological underpinnings of these strategies—particularly beliefs about intelligence—are often overlooked in mainstream SLA pedagogy [1, p. 212]. Furthermore, the cultural and gender dimensions of implicit theories cannot be ignored, as they shape how learners internalize failure and success in diverse classrooms [2, p. 1080]. This article aims to construct a theoretical bridge between growth mindset psychology and the practical reality of fossilized errors, arguing that a psychological shift is a prerequisite for a pedagogical breakthrough. It seeks to answer the central question: How can the cultivation of a growth mindset facilitate the destabilization and subsequent correction of fossilized errors in adult English language learners?

Conceptual framework: mindset and interlanguage development. To understand the role of growth mindset in overcoming fossilization, one must first delineate the core mechanics of both concepts. Interlanguage theory posits that second language learners construct a dynamic linguistic system that draws upon both the native language (L1) and the target language (L2). Fossilization occurs when these variable forms become permanent features of this system. Selinker identified several processes leading to fossilization, including language transfer, overgeneralization of target language rules, and the use of communication strategies that bypass complex structures.

The cognitive mechanisms underlying these processes are reinforced by neural pathways. Repeated practice of an incorrect form—whether due to L1 interference or a misunderstood rule—strengthens the synaptic connections associated with that error. Over time, this automaticity makes the error highly resistant to explicit correction because the brain defaults to the established pathway. This is where the psychological disposition of the learner becomes paramount.

Dweck's framework provides a lens through which we can view these neural and cognitive patterns. Implicit theories of intelligence dictate how individuals

approach challenges. In a fixed mindset, encountering a persistent grammatical error confirms a fear of inadequacy. The learner engages in defensive avoidance; they may simplify their speech to sidestep complex constructions altogether, thereby avoiding failure but simultaneously starving the interlanguage system of the data needed for restructuring. This avoidance behavior directly contributes to the stabilization of errors, as the learner never practices the correct form in a communicative context.

In contrast, a growth mindset treats the brain as a muscle that strengthens with use. This perspective aligns beautifully with the concept of neuroplasticity—the brain's ability to reorganize itself by forming new neural connections. For the adult learner struggling with fossilized errors, adopting a growth mindset means acknowledging that while changing an entrenched neural pathway is difficult, it is not impossible. It reframes the "plateau" as a phase of consolidation rather than a dead end.

Crucially, a growth mindset does not imply that effort alone is sufficient; strategy and effective feedback are indispensable. However, mindset determines *how* the learner receives that feedback. Studies have shown that mindsets are not immutable traits but are subject to change through environmental and pedagogical stimuli [3, p. 15]. Furthermore, how EFL writers perceive assessment is deeply colored by their implicit theories; those with a growth orientation are more likely to view critical peer feedback as constructive assistance rather than personal criticism, which is vital for tackling deeply rooted written errors [6, p. 160]. This receptivity to critical input is the bedrock upon which the correction of fossilized forms is built. Without it, even the most meticulously planned instructional interventions fall on deaf ears.

The adult learner's predicament: why errors become fossilized. Adulthood introduces a unique set of challenges that exacerbate the fossilization process. While children acquire languages implicitly through massive exposure and social interaction, adults typically rely on explicit learning and analytical rule application. This analytical approach has its advantages for initial acquisition but creates vulnerabilities for long-term retention and automation.

One major factor is the heightened *affective filter*. Adult learners are often more self-conscious and status-aware than their younger counterparts. The fear of "losing face" in professional or social settings can lead to a strategic avoidance of risky linguistic constructions. A learner might know the difference between the past simple and present perfect but elect to use simpler (yet less accurate) structures to maintain fluency. Over time, this avoidance becomes a habit, and the correct structure, though intellectually understood, never becomes part of the learner's active, automatic repertoire.

Another factor is the impact of first language transfer. In adulthood, the phonological and syntactic systems of the L1 are deeply entrenched. The production

of specific phonemes (e.g., the English /r/ vs. /l/ for Japanese speakers, or the vowel inventory for Spanish speakers) requires a level of physical motor control in the articulatory apparatus that is difficult to achieve without immense practice. When a learner tries to produce a sound and it comes out wrong, a fixed mindset interprets this as "I am too old to hear or make this sound correctly," leading to the acceptance of a "foreign accent" as a permanent handicap.

Wang et al. advocate for a "loving pedagogy," which directly addresses this affective dimension, creating a safe psychological space where fossilized errors can be confronted without shame or humiliation [5, p. 2]. This is vital because the correction of fossilized errors requires the learner to *notice* the gap between their output and the target form. Noticing, a concept popularized by Schmidt, is a conscious cognitive process. When anxiety is high, working memory is taxed, and the capacity for noticing is significantly reduced. The adult learner does not merely have an informational deficit; they have a psychological blockade. The stubbornness of fossilized errors, therefore, is less a reflection of intellectual limitation and more a reflection of the protective psychological strategies the learner has developed to survive in a second-language environment.

The mediating mechanism: how growth mindset catalyzes change. If the adult learner’s predicament is defined by anxiety, avoidance, and neural entrenchment, the growth mindset offers a mechanism to replace these patterns with curiosity, engagement, and neural remodeling. The role of a growth mindset in this context is threefold: it alters error appraisal, enhances receptivity to feedback, and sustains deliberate practice.

Altering Error Appraisal: The most significant contribution of a growth mindset is the cognitive reappraisal of errors. In a fixed mindset paradigm, an error is a signal of low ability. In a growth mindset paradigm, an error is a signal of a learning opportunity. When an adult learner with a growth mindset makes a fossilized error (e.g., saying "He go to school" instead of "He goes"), their internal dialogue shifts from "I can never get this right" to "My brain is firing this old circuit; I need to fire the new one." This reappraisal lowers the emotional charge of the mistake, allowing the learner to engage the prefrontal cortex—the area responsible for conscious monitoring and executive function—rather than succumbing to the amygdala's fight-or-flight response.

Enhancing Receptivity to Feedback: Corrective feedback is the primary vehicle for destabilizing fossilized forms. However, as noted by Yao et al., the effectiveness of this feedback hinges on the recipient's perception of the provider's intentions [6, p. 160]. A growth mindset primes the learner to view the teacher or peer as an ally in their development journey rather than as a judge. When a teacher explicitly highlights the recurrence of a fossilized error, the growth-oriented learner experiences "constructive discomfort" rather than "debilitating shame." This allows

them to process metalinguistic explanations more deeply and integrate them into their internal monitor.

Sustaining Deliberate Practice: Defossilization is not achieved by a single moment of understanding; it requires thousands of exposures and repetitions to override the entrenched neural pathway. This is monotonous and demoralizing work for the learner who expects rapid improvement. A growth mindset provides the "grit" necessary to sustain this long-term effort. Because they believe improvement is possible, the learner is more willing to engage in the repetitive drills, self-recording, and shadowing exercises that are proven to promote automatization of correct forms.

Furthermore, cultural backgrounds play a significant role in how these mindsets are formed. Gupta et al. note that cultural backgrounds shape implicit theories, which implies that adult educators must be culturally sensitive when diagnosing a "fixed" mindset [2, p. 1080]. For instance, learners from cultures that emphasize innate talent may require more explicit intervention to adopt an incremental view of intelligence. By fostering a growth mindset, educators are essentially providing the learner with the motivational fuel to run the long marathon of defossilization.

Pedagogical strategies for fostering growth mindset in error correction. Translating the growth mindset theory into practical classroom strategies requires a systematic shift in how errors are presented and how effort is rewarded. To specifically target fossilized errors, intervention strategies must move beyond generic praise and incorporate targeted metacognitive training.

1. Neuroplasticity Education: The first step is demystifying the brain. Educators should dedicate a class session to teaching adult learners about neuroplasticity—the concept that the brain can create new pathways at any age. Presenting scientific evidence that practicing a new sound or grammatical structure physically changes the brain provides a powerful rationale for persistence. This intellectual understanding seeds the growth mindset by providing a biological basis for hope.

2. Process Praise and Specific Feedback: Instead of praising the final output ("Excellent essay"), teachers should praise the strategy and effort involved in overcoming a specific fossilized error ("I noticed you tried three different ways to use the present perfect in this paragraph; that experimentation is exactly how we rewire the brain"). Furthermore, feedback should not merely mark the error but should ask guided questions that encourage the learner to identify the pattern themselves. For example, "You have used the past tense consistently here. The timeline shifts to today. What happens?" This empowers the learner to take ownership of the correction process.

3. "Error Log" Reframing: Traditional error logs are often repositories of shame. A growth-oriented error log should include a "reflection column" where the learner writes down why they think they made the error (e.g., interference from L1,

overgeneralization) and, crucially, what they learned from catching it. This shifts the focus from the mistake to the learning mechanism. Regularly returning to these logs to show progress (even if slow) reinforces the belief that change is happening.

4. Modeling Failure: Teachers should model their own learning struggles and mistakes. By sharing anecdotes of their difficulties mastering a new skill, they normalize imperfection and demonstrate that proficiency is a continuous journey. This is particularly effective for adult learners who often put their teachers on a pedestal and assume language mastery is effortless.

5. Collaborative Peer-Assessment: While individual correction is vital, peer assessment in a supportive environment can reduce anxiety. When learners observe errors in their peers' work (and vice versa), it objectifies the linguistic problem. If peers are trained in growth mindset language, they can offer suggestions without triggering defensive reactions. Yao and colleagues highlighted the importance of the students' beliefs in these contexts; if peer assessment is perceived through a growth lens, it becomes a highly effective tool for collaborative defossilization [6, p. 160].

It is also essential to consider the quality and type of input provided to the learner. While Sorenson Duncan's research focuses on children, the underlying principle applies to adults: rich, diverse, and contextually varied input is necessary to challenge and destabilize incorrect internal models [4, p. 990]. A growth mindset encourages the learner to actively seek this diverse input rather than retreating to familiar linguistic comfort zones.

Challenges and limitations. While the theoretical case for growth mindset is compelling, several challenges and limitations must be acknowledged. First, a growth mindset is not a magic wand. It does not replace phonological aptitude, working memory capacity, or the sheer time required for acquisition. Overemphasizing effort without providing explicit linguistic strategies can lead to frustration—the "false growth mindset" phenomenon where learners try harder without trying smarter.

Second, the trajectory of defossilization is non-linear. Even with a robust growth mindset, learners will experience backsliding. If they have been told that a growth mindset guarantees progress, a temporary plateau (which is inevitable in fossilization correction) might lead to disillusionment, ironically reinforcing the fixed mindset. Therefore, educators must teach "resilient growth"—the understanding that the brain requires consolidation periods.

Third, most research on mindset interventions has been conducted in general education or STEM fields, with less empirical focus on second language acquisition. The specific mechanisms by which mindset affects the *phonetic* (rather than just cognitive) aspects of fossilization require more longitudinal study. The role of external environmental input—such as the home or professional linguistic environment—remains a significant variable [4, p. 990].

Finally, there is the risk of commodifying mindset as a "quick fix." School administrations may push for simplistic motivational seminars that fail to integrate with rigorous linguistic instruction. For growth mindset to genuinely assist in overcoming fossilized errors, it must be systematically woven into the curriculum rather than applied as a superficial motivational bandage.

Conclusion. Fossilization in adult English learners represents a confluence of neurocognitive entrenchment, affective inhibition, and habitual performance strategies. Traditional pedagogical approaches that focus exclusively on input and output often overlook the psychological gateway through which all correction must pass: the learner's belief system. This article has argued that the growth mindset serves as a crucial mediating variable in the defossilization process. By fundamentally altering the perception of errors from threats to opportunities, the growth mindset lowers the affective filter, enhances the receptivity to corrective feedback, and provides the motivational endurance necessary for the neural rewiring required to change deeply ingrained habits.

For the adult learner grappling with a persistent grammatical inaccuracy or an intractable accent feature, embracing a growth mindset is not merely about thinking positively; it is about adopting a strategic, science-based approach to personal development. It is the recognition that while the brain is less plastic in adulthood, it remains sufficiently plastic to allow for significant linguistic reorganization when sustained effort is combined with effective strategies.

However, this framework must be applied with nuance. Future research must focus on longitudinal intervention studies that measure the specific impact of mindset training on specific categories of fossilized errors (syntactic, morphological, and phonological). Researchers and practitioners should collaborate to develop assessment tools that measure shifts in implicit theories alongside shifts in linguistic accuracy. Ultimately, the journey to overcome fossilized errors is a journey of psychological liberation. When adult learners stop fearing their mistakes and start leveraging them, they reclaim their agency in the language acquisition process, transforming a source of frustration into a powerful engine for lifelong linguistic growth.

References:

1. Bai, B. The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements / B. Bai, J. Wang // Language Teaching Research. – 2023. – Vol. 27, No. 1. – P. 207-228. – DOI 10.1177/1362168820933190.
2. Gupta, A. Gender, culture, and implicit theories about entrepreneurs: a cross-national investigation / A. Gupta, S. Batra, V. K. Gupta // Small Business Economics. – 2022. – Vol. 58, No. 2. – P. 1073-1089. – DOI 10.1007/s11187-020-00434-9.
3. Growing a growth mindset: characterizing how and why undergraduate students' mindsets change / L. B. Limeri, N. T. Carter, Ju. Choe [et al.] // International Journal of STEM Education. – 2020. – Vol. 7, No. 1. – P. 1-19. – DOI 10.1186/s40594-020-00227-2.

4. Sorenson Duncan, T. Home language environment and children's second language acquisition: the special status of input from older siblings / T. Sorenson Duncan, J. Paradis // Journal of Child Language. – 2020. – Vol. 47, No. 5. – P. 982-1005. – DOI 10.1017/s0305000919000977.

5. Wang, Y. Positioning an Agenda on a Loving Pedagogy in Second Language Acquisition: Conceptualization, Practice, and Research / Y. Wang, A. Derakhshan, Z. Pan // Frontiers in Psychology. – 2022. – Vol. 13. – DOI 10.3389/fpsyg.2022.894190.

6. How university EFL writers' beliefs in writing ability impact their perceptions of peer assessment: perspectives from implicit theories of intelligence / Yu. Yao, N. S. Guo, Ch. Li, D. Mccampbell // Assessment and Evaluation in Higher Education. – 2021. – Vol. 46, No. 1. – P. 151-167. – DOI 10.1080/02602938.2020.1750559.

УДК 37.018.43

Азизджанова Мерджен, Юсупова Мерьем, Перманова Дженнет Назаровна
Туркменский национальный институт мировых языков имени Довлетмаммета Азади, Ашхабад, Туркменистан

ЦИФРОВЫЕ ПЛАТФОРМЫ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ: ЭФФЕКТИВНОСТЬ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается роль цифровых платформ и технологий искусственного интеллекта в современном процессе преподавания европейских языков. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований автором выделяются ключевые направления применения ИИ (адаптивное обучение, автоматическая проверка речи, чат-боты, генеративные модели) и оценивается их влияние на формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Особое внимание уделяется дихотомии «эффективность – ограничения»: с одной стороны, фиксируется рост мотивации, персонализация и доступность, с другой – выявляются технические, этические и методические барьеры, включая риск снижения живого общения и недостаточную цифровую компетенцию преподавателей. Делается вывод о необходимости сбалансированного интегративного подхода, при котором ИИ-инструменты выступают не заменой, а усилителем педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: цифровые платформы, искусственный интеллект, преподавание европейских языков, лингводидактика, смешанное обучение, персонализация, эффективность, ограничения, цифровая компетенция.

Введение. Цифровая трансформация образования стала одним из главных трендов XXI века, а пандемия COVID-19 лишь ускорила внедрение онлайн-инструментов во все уровни обучения. В сфере преподавания иностранных языков этот процесс приобрел особую остроту, поскольку овладение языком традиционно требует живого общения, аудирования и оперативной обратной связи. Сегодня цифровые платформы (например, интерактивные LMS, виртуальные классы, приложения для мобильного обучения) и алгоритмы искусственного интеллекта (ИИ) предлагают беспрецедентные возможности для автоматизации рутинных задач, адаптации материалов под индивидуальный уровень студента и создания иммерсивной среды. Однако, как любая инновация, эти технологии несут как очевидные преимущества, так и скрытые риски. Цель данной работы – систематизировать данные о эффективности и ограничениях использования цифровых платформ и ИИ при обучении европейским языкам, опираясь на актуальные исследования российских авторов, и предложить взвешенный взгляд на их педагогический потенциал.

Цифровые платформы как базовая инфраструктура современного языкового образования. Под цифровыми платформами в лингводидактике обычно понимают интегрированные онлайн-среды, объединяющие контент, инструменты коммуникации, системы оценивания и управления учебным процессом. К ним относятся как массовые открытые онлайн-курсы (MOOC), так и корпоративные системы вроде Moodle, Blackboard, а также специализированные языковые сервисы (Duolingo, Busuu, Rosetta Stone). В российском образовательном контексте активно используются платформы «Яндекс.Учебник», «Учи.ру» и различные вебинарные комнаты.

По мнению С. В. Краснова, С. В. Калмыковой и С. А. Красновой, смешанное обучение на базе цифровых платформ позволяет гибко сочетать синхронные и асинхронные форматы, что особенно важно для занятий по европейским языкам, где требуется регулярная языковая практика [3, с. 94]. Авторы подчеркивают, что платформы обеспечивают непрерывность доступа к учебным материалам, дают возможность многократного повторения сложных тем и формируют у студентов навыки самоорганизации. Н. Н. Серостанова и Е. И. Чопорова добавляют, что цифровизация расширяет границы языковой среды, позволяя обучающимся взаимодействовать с носителями языка через видеоконференции и форумы, что особенно ценно для изучения европейских языков, распространённых в разных странах [6, с. 10].

Вместе с тем, простая оцифровка традиционных материалов не даёт желаемого эффекта. Н. В. Гераскевич утверждает, что ключевым фактором успеха становится персонализация учебного пути на основе данных, собираемых платформой: анализ времени ответа, ошибок, предпочтительных форматов заданий позволяет выстраивать индивидуальные траектории [1, с. 170]. Именно этот аспект сближает цифровые платформы с технологиями искусственного интеллекта, которые способны обрабатывать большие массивы данных и делать выводы о когнитивных стилях учащихся.

Искусственный интеллект в преподавании европейских языков: современные инструменты и подходы. Искусственный интеллект проникает в языковое образование по нескольким направлениям. Наиболее распространённые из них:

- **Обработка естественного языка (NLP)** – используется для анализа письменных и устных текстов студентов, автоматического исправления грамматических и лексических ошибок, оценки связности высказываний.
- **Автоматическое распознавание речи (ASR)** – применяется в тренажёрах произношения, например, в приложениях, которые сравнивают речь учащегося с эталонным произношением носителя и дают обратную связь по интонации и артикуляции.

- **Генеративные нейросети (ChatGPT, Claude, Gemini)** – позволяют создавать диалогические тренажёры, генерировать тексты для чтения, моделировать ролевые ситуации и даже вести беседу на изучаемом языке, адаптируя уровень сложности под пользователя.
- **Адаптивные системы тестирования** – динамически меняют сложность вопросов в зависимости от правильности предыдущих ответов, что позволяет точнее оценить реальный уровень владения языком.

Н. Г. Кондрахина и О. Н. Петрова отмечают, что использование ИИ в преподавании иностранных языков перестаёт быть экзотикой: многие вузы уже внедряют чат-ботов для отработки диалогов, а преподаватели используют нейросети для генерации дополнительных упражнений [2, с. 361]. При этом авторы акцентируют внимание на том, что ИИ не заменяет преподавателя, а берёт на себя рутинные функции, освобождая время для творческого взаимодействия.

Е. В. Сизова в своём обзоре подчёркивает, что иммерсивные технологии (виртуальная и дополненная реальность) в сочетании с ИИ создают эффект присутствия в языковой среде, что особенно востребовано при изучении европейских языков, где культурный контекст имеет большое значение [7]. Например, студент может «посетить» виртуальный Париж или Берлин и практиковать язык в симулированных бытовых ситуациях, а ИИ-ассистент будет корректировать его речь в реальном времени.

Эффективность применения цифровых платформ и ИИ. Анализ литературы позволяет выделить несколько устойчивых положительных эффектов.

Повышение мотивации и вовлечённости. Геймификация, мгновенная обратная связь и визуализация прогресса делают процесс изучения языка более увлекательным. М. А. Митюн отмечает, что студенты, использующие цифровые платформы с элементами ИИ, чаще проявляют инициативу в дополнительной самостоятельной работе, поскольку система поощряет достижения и предлагает задания, соответствующие их интересам [4, с. 341].

Персонализация и адаптивность. Как уже упоминалось, ИИ позволяет строить индивидуальную траекторию для каждого учащегося. Это критично для групп с разным уровнем подготовки – сильные студенты не скучают на простых заданиях, а слабые получают дополнительную поддержку без публичного стыда. Гераскевич приводит данные, что использование специализированных платформ повышает скорость достижения учебных результатов на 15–20% по сравнению с традиционными методами [1, с. 175].

Доступность и экономия ресурсов. Онлайн-платформы снижают зависимость от аудиторного фонда и позволяют заниматься в любое удобное время. Для европейских языков, которые часто изучаются как второй или третий иностранный, это особенно актуально: студенты могут совмещать

основную специальность с языковым самообучением. Кроме того, ИИ-инструменты способны обрабатывать огромное количество письменных работ, освобождая преподавателя от проверки типовых упражнений.

Развитие автономии обучающегося. Семенов пишет о формировании «расширенной личности» в прозрачной цифровой среде, когда ученик сам управляет своим познанием, а платформа лишь предоставляет ресурсы и ориентиры [5, с. 593]. Это соответствует современным образовательным парадигмам, смещающим акцент с трансляции знаний на их активное конструирование.

Ограничения и вызовы. Несмотря на оптимистичные прогнозы, внедрение цифровых платформ и ИИ сталкивается с серьёзными препятствиями.

Технические и инфраструктурные барьеры. Неравенство доступа к высокоскоростному интернету, современным устройствам и качественному программному обеспечению сохраняется как в российских регионах, так и в европейских странах. Это создаёт «цифровой разрыв» между учащимися, что может усугубить социальное неравенство. Краснов и соавторы упоминают, что даже в крупных городах технические сбои во время онлайн-занятий снижают эффективность и вызывают фрустрацию [3, с. 97].

Недостаток живого общения и социокультурного контекста. ИИ, каким бы продвинутым он ни был, не способен полноценно имитировать эмоциональный интеллект, невербальные сигналы и спонтанность реальной беседы. Серостанова и Чопорова предупреждают, что чрезмерное увлечение виртуальными тренажёрами может привести к формализации речи, когда студент хорошо справляется с упражнениями, но теряется в живом диалоге [6, с. 10]. Европейские языки тесно связаны с культурными нормами, которые невозможно передать через алгоритмы.

Этические риски и проблема академизма. Генеративные нейросети упрощают создание текстов и выполнение домашних заданий, что провоцирует студентов на недобросовестное использование. Преподавателям всё сложнее отличать оригинальные работы от сгенерированных ИИ. Кондрахина и Петрова отмечают, что в некоторых вузах уже введены специальные чекеры на плагиат, но это лишь частичное решение [2, с. 362]. Также остро стоит вопрос конфиденциальности данных: платформы собирают огромный объём информации о речевых особенностях учащихся, что требует прозрачной политики хранения.

Недостаточная цифровая компетенция преподавателей. Даже самые совершенные инструменты остаются бесполезными, если педагог не умеет их интегрировать в учебный процесс. Многие преподаватели старшего поколения испытывают трудности с освоением новых платформ, а методическая подготовка в вузах часто отстаёт от темпа технологических изменений.

Митюн подчёркивает, что без системного повышения квалификации цифровизация превращается в формальность, а не в реальное улучшение качества [4, с. 342].

Перегрузка информацией и когнитивные искажения. Изобилие контента и постоянные уведомления могут дезориентировать студента, снижая концентрацию. Кроме того, алгоритмы ИИ иногда дают ошибочные рекомендации, если обучающийся делает нестандартные ошибки, – это требует вмешательства человека.

Пути преодоления ограничений и перспективы. Для гармоничного сочетания цифровых технологий и традиционной педагогики предлагается несколько стратегий.

Во-первых, необходимо разрабатывать гибридные модели, где ИИ-инструменты используются на этапе тренировки и самопроверки, а живые занятия посвящены дискуссиям, ролевым играм и творческим проектам. Такой подход сохраняет преимущества автоматизации, но не обесценивает роль преподавателя как фасилитатора и наставника.

Во-вторых, требуется целенаправленное повышение цифровой грамотности всех участников образовательного процесса – как студентов, так и учителей. Вузы могут включать модули по работе с ИИ-платформами в программы повышения квалификации, а также создавать методические рекомендации по этичному использованию генеративных моделей.

В-третьих, важно проводить дальнейшие эмпирические исследования, сравнивающие эффективность различных инструментов в долгосрочной перспективе. Большинство современных работ, включая аналитический обзор Сизовой, фиксируют краткосрочные эффекты, но требуются лонгитюдные данные, чтобы оценить влияние ИИ на формирование устойчивых языковых навыков [7].

Наконец, не следует забывать о человеко-центрированном подходе: технология должна подстраиваться под человека, а не наоборот. Европейские языки – это живые системы, и их изучение всегда будет включать межличностное общение, эмпатию и культурный обмен, которые остаются за пределами возможностей современных нейросетей.

Заключение. Цифровые платформы и искусственный интеллект открывают новые горизонты в преподавании европейских языков, предлагая персонализацию, доступность, мгновенную обратную связь и богатый интерактивный контент. Однако их эффективность существенно ограничивается техническими, методическими и этическими факторами. Абсолютизация ИИ может привести к дегуманизации образования и нивелированию социокультурной составляющей, тогда как продуманная интеграция, опирающаяся на достижения лингводидактики и учитывающая специфику каждого языка, способна значительно обогатить учебный процесс.

Ключевым условием успеха остаётся компетентный преподаватель, который использует цифровые инструменты как помощников, а не замену себе. Дальнейшее развитие должно идти по пути создания адаптивных, этичных и доступных решений, при этом сохраняя приоритет живого человеческого взаимодействия – основы любого языкового образования.

Список литературы:

1. Гераскевич, Н. В. Персонализация процесса достижения учебных результатов иноязычного образования на основе специализированных цифровых платформ / Н. В. Гераскевич // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 2(94). – С. 169-178. – DOI 10.24158/spp.2022.2.24.
2. Кондрахина, Н. Г. Использование возможностей искусственного интеллекта для преподавания иностранных языков: новая реальность / Н. Г. Кондрахина, О. Н. Петрова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 360-363. – DOI 10.24412/1991-5497-2024-1104-360-363.
3. Краснов, С. В. Смешанное обучение в эпоху цифровой трансформации / С. В. Краснов, С. В. Калмыкова, С. А. Краснова // Проблемы современного образования. – 2020. – № 1. – С. 89-101. – DOI 10.31862/2218-8711-2020-1-89-101.
4. Митюн, М. А. Преподавание иностранного языка в эпоху цифровизации / М. А. Митюн // Молодой ученый. – 2021. – № 24(366). – С. 340-342.
5. Семенов, А. Л. Результативное образование расширенной личности в прозрачном мире на цифровой платформе / А. Л. Семенов // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2020. – № 3. – С. 590-596. – DOI 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-27.
6. Серостанова, Н. Н. Современные технологии преподавания иностранных языков в эпоху цифровизации образования / Н. Н. Серостанова, Е. И. Чопорова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – С. 10. – DOI 10.17513/spno.30254.
7. Сизова, Е. В. Искусственный интеллект и иммерсивные технологии в отечественной и зарубежной лингводидактике: аналитический обзор / Е. В. Сизова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 6.

УДК 796

Выставкин Р. Д., Богачев С.А., Жданов К.С., Цыплаков В.В.
Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, Россия

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ВРАТАРЯ ПРИ РОЗЫГРЫШЕ МЯЧА ОТ ВОРОТ НА ЭТАПЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА

Аннотация. Статья посвящена изучению роли вратаря в современном футболе с акцентом на розыгрыш мяча от ворот как ключевой элемент технико-тактической подготовки. Рассмотрена структура игровой деятельности голкипера, включающая оборонительные и атакующие действия. Проанализированы подходы к совершенствованию технико-тактических умений вратарей на этапе спортивного мастерства, основанные на моделировании игровых ситуаций, расширении поля зрения и развитии навыков точного ввода мяча в игру. Выявлена необходимость индивидуализации тренировочного процесса и интеграции специальных упражнений, направленных на повышение качества организации атак. Подчеркнута значимость координационных способностей, психофизиологической устойчивости и владения мячом ногами. Определены направления дальнейшего исследования проблемы эффективности действий вратаря в фазе начала атаки команды.

Ключевые слова: вратарь, технико-тактические действия, розыгрыш мяча от ворот, спортивное мастерство, футбол, игровая деятельность, тренировочный процесс.

Современная игра превратила вратаря из страж ворот в полноценного участника атакующих действий команды. Изменение футбольной философии, связанное с переходом от реактивной к проактивной игре, потребовало пересмотра подходов к подготовке голкиперов [1]. Розыгрыш мяча от ворот – тот момент, когда определяется темп атаки, направление развития игровой комбинации и степень контроля над мячом. По данным исследований, проведенных на материале игр российских команд, участие вратаря в атакующих действиях составляет до 69,4% от общего числа его технико-тактических действий за матч, тогда как оборонительные функции занимают лишь 30,6% [2].

Практика показывает, что количественные значения отыгрыша мяча ногой вратарю в профессиональном футболе колеблются от 4 до 19 случаев за матч, при среднем показателе 10,7 эпизодов [3]. Качество выполнения этих эпизодов напрямую влияет на способность команды удерживать владение, создавать численное преимущество в начальной фазе атаки и преодолевать прессинг соперника. Однако до настоящего времени этот аспект игры вратаря

остается недостаточно изученным – большинство научно-методических работ сосредоточено на оборонительных функциях голкипера, тогда как его роль в построении атак требует системного осмысления. Особенно остро вопрос встает на этапе совершенствования спортивного мастерства, когда закладываются универсальные навыки игры ногами и принятия решений под давлением.

Трансформация роли вратаря в современном футболе

Вратарь в футболе XXI века выполняет функции не только последней линии обороны, но и первого плеймейкера. Тактические системы, построенные на высоком прессинге и контроле мяча, предполагают активное включение голкипера в розыгрыш уже на стадии удара от ворот. Этот сдвиг потребовал пересмотра требований к технико-тактической подготовленности.

Исследования показывают, что технико-тактическая деятельность вратаря характеризуется двумя фазами игры: действия в защите и в атаке, которые включают восемь типичных ситуаций [4]. В структуре атакующих действий ключевая роль отводится умению вводить мяч в игру ударом ногой с земли, ударом с рук и вбрасыванием. Доля таких действий достигает 52,1% от общего числа технико-тактических приемов, выполняемых вратарем в течение матча.

Педагогические наблюдения за игрой квалифицированных вратарей фиксируют, что при отсутствии активного прессинга со стороны соперника голкипер делает точный адресный пас полевому игроку, начиная атаку. Если же давление высоко, вратарь вынужден выбивать мяч безадресно – в таких случаях мяч чаще достается сопернику или покидает пределы поля [3]. Эта закономерность подчеркивает значимость дефицита времени и пространства, которые в равной степени актуальны для голкиперов и полевых игроков.

Специфика современной игры вратаря проявляется в требованиях к владению мячом ногами. Голкипер должен уверенно выполнять передачи под прессингом, страховать защитников за пределами штрафной, действуя как либеро, и выбивать мяч ударом с лета на чужую половину поля. По оценкам специалистов-практиков, в 2025 году вратарь начинает до 70% атак команды, что делает точность его действий критически важной для итогового результата матча.

Структура технико-тактической подготовленности вратаря и розыгрыш мяча от ворот

Подготовка вратаря на этапе совершенствования спортивного мастерства требует интеграции целевого, содержательного, процессуального и контрольного модулей [5]. Целевой модуль определяет стратегические задачи – повышение точности передач, улучшение координации с защитной линией, развитие умения принимать решения в условиях дефицита времени. Содержательный модуль включает набор специальных упражнений,

направленных на моделирование игровых ситуаций, возникающих при розыгрыше мяча от ворот.

Важнейшим элементом структуры является процессуальный модуль, регламентирующий последовательность и интенсивность тренировочных воздействий. Для совершенствования навыков ввода мяча в игру применяются:

- игровые упражнения с моделированием прессинга соперника;
- серийные задания на точность передач на различные дистанции;
- упражнения с изменением траектории и силы удара;
- специфические алгоритмы развития быстроты сложных реакций.

Контрольный модуль предполагает регистрацию показателей эффективности игровых действий вратаря в условиях соревнований и тренировочных игр. Фиксируются количество передач, их точность, доля успешных розыгрышей под прессингом, число потерь мяча.

Специальные исследования выявили, что показатели стартовой и дистанционной скорости имеют сильную корреляционную связь с эффективностью игровых действий вратаря [5]. Высокие скоростные характеристики позволяют голкиперу быстрее принимать позицию для ввода мяча в игру, что особенно важно при организации контратак.

Особое внимание уделяется развитию координационных способностей. Прыжковые упражнения в различных направлениях (вперед, назад, вправо, влево) толчком одной и двух ног способствуют повышению уровня координации и скоростно-силовых способностей юных вратарей [6]. В тренировках используются комплексы упражнений с мячом и без него, включающие ловлю, отбивание одной и двумя руками, что формирует готовность к разнообразным игровым ситуациям.

Технико-тактическая подготовка голкиперов на этапе совершенствования мастерства предполагает также работу над расширением границ поля зрения. Применение специальных тренировочных устройств, обеспечивающих условия неожиданности ударов по воротам, способствует развитию периферического зрения и формированию готовности к отражению различных по сложности ситуаций [7]. Эти навыки непосредственно влияют на способность вратаря оценивать позиции партнеров и соперников в момент розыгрыша мяча от ворот – чем шире поле зрения, тем точнее выбор адресата паса.

Методические подходы к повышению эффективности розыгрыша мяча от ворот

Повышение эффективности технико-тактических действий вратаря при розыгрыше мяча от ворот достигается через моделирование условий и ситуаций соревновательной деятельности [8]. Основу продуктивной методики составляют игровые упражнения, игровые эпизоды, эстафеты и

двухсторонние игры, направленные на формирование двигательной чувствительности, зрительных восприятий, рациональной структуры двигательных действий и специальных точностных умений.

Формы организации тренировок включают специализированные занятия и соревновательные игры. Используются методы контрастных, серийных и сближенных заданий, сбивающих факторов, игровой и соревновательный методы. К методическим приемам относятся:

- изменение направлений и траекторий полета мяча;
- варьирование времени контроля и цвета мяча;
- изменение силы и дальности ударов по воротам;
- моделирование «микроэпизодов» матча;
- создание вероятностно-стохастических условий, адекватных соревновательным ситуациям.

Важным условием эффективности методики является совпадение тренировочных и соревновательных условий. Если в процессе моделирования игровых эпизодов не соблюдается этот принцип, перенос навыка в реальную игру затруднен. Приближение условий тренировочной деятельности к условиям соревновательной обеспечивает более качественное изменение состояния здоровья, соматического развития юных вратарей и способствует повышению уровней развития физических способностей [8].

Дифференцированная методика предсоревновательной подготовки квалифицированных вратарей учитывает конструирование модели тренировочного процесса и анализ построения занятий, включающих оптимизацию различных сторон подготовленности и обоснование вариантов разминки перед игрой [5]. Особое внимание обращается на организацию начальной фазы атакующих действий команды после того, как вратарь овладевает мячом или получает право на выполнение удара от ворот. Рекомендуется акцентировать внимание на точности ввода мяча в игру как ногами, так и руками.

Экспериментальные данные подтверждают, что включение в тренировочный процесс специальных упражнений для развития функций зрительной и вестибулярной сенсорных систем существенно повышает техническую подготовленность вратарей [9]. Расширение границ поля зрения позволяет голкиперу лучше ориентироваться в игровых ситуациях, особенно при атаке на ворота и, соответственно, при организации ответных атакующих действий. Тренеры указывают, что вратарь должен обладать особым видением поля, которое необходимо развивать с помощью специальной методики тактико-технической подготовки, опирающейся на использование средств, направленных на совершенствование периферического зрения и равновесия.

Практические наблюдения показывают, что прессинг на вратаря и защитников оказывается соперником чаще всего в двух основных вариантах:

в начале матча (первые 15–20 минут), когда у футболистов есть силы, и в конце матча, если команда проигрывает и стремится сравнять счет [3]. Понимание этих закономерностей позволяет строить тренировочный процесс таким образом, чтобы вратарь был готов к различным вариантам игровых ситуаций, возникающих при розыгрыше мяча от ворот. Моделирование подобных эпизодов в тренировочном процессе – необходимое условие для формирования устойчивых навыков принятия решений.

Психофизиологические аспекты и индивидуализация подготовки

Психофизиологическая подготовка вратаря на этапе совершенствования спортивного мастерства предполагает развитие устойчивости к стрессу и способности принимать решения в условиях дефицита времени. Голкипер должен обладать уверенностью и сильным менталитетом, чтобы выдерживать давление и ответственность за результат команды. Разрабатываются программы тренировки, помогающие вратарю улучшить менталитет и стать более устойчивым психологически.

Индивидуальная направленность подготовки вратарей включает учет доминирования правой или левой ноги, особенностей зрительного анализатора и данных периметрии. Офтальмографическая диагностика позволяет выявить доминантность глаз и скорректировать программу тренировок с учетом этих данных. Впрочем, на практике подобные диагностические процедуры применяются редко, что ограничивает возможности индивидуализации подготовки.

Технология также играет важную роль в подготовке вратарей. Высокоскоростные камеры и системы анализа помогают тренерам идентифицировать сильные и слабые стороны каждого голкипера и разработать персонализированные программы. Видеоаналитика и использование искусственного интеллекта для тестирования помогают корректировать движения и улучшать реакцию. Индивидуальные сессии, акцент на игре ногами и взаимодействии с защитой, ментальные тренировки – все эти направления формируют новое поколение вратарей, способных работать не только руками, но и мыслью.

Следует отметить, что у вратарей итоговый результат матча во многом зависит от результативности игры в таких приемах, как выпад, полушпагат и падение [5]. Однако розыгрыш мяча от ворот требует иных навыков – здесь на первый план выходят точность передач, умение контролировать мяч под давлением и способность мгновенно оценивать игровую ситуацию. Сопряженное развитие физических и психофизиологических качеств обеспечивает комплексное повышение мастерства голкипера на данном этапе подготовки.

Заключение

Повышение эффективности технико-тактических действий вратаря при розыгрыше мяча от ворот на этапе совершенствования спортивного мастерства представляет собой многоуровневую задачу, решение которой требует системного подхода. Современный вратарь – не просто страж ворот, но полноценный участник атакующих действий команды, от качества игры которого зависит возможность контроля мяча, преодоления прессинга и организации быстрых контратак.

Основными направлениями совершенствования технико-тактической подготовки вратарей являются:

• моделирование игровых ситуаций, возникающих при розыгрыше мяча от ворот, с учетом различных вариантов прессинга соперника;

• развитие координационных способностей и скоростно-силовых качеств через специальные прыжковые упражнения;

• расширение границ поля зрения с использованием тренировочных устройств и специальных методик;

• индивидуализация тренировочного процесса с учетом психофизиологических особенностей голкипера;

• интеграция видеоаналитики и современных технологий для оценки и коррекции действий вратаря.

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности использования выявленных закономерностей для построения тренировочного процесса квалифицированных вратарей. Применение дифференцированной методики, включающей целевой, содержательный, процессуальный и контрольный модули, позволяет существенно повысить качественно-количественные характеристики игровых действий и уровень спортивного мастерства голкиперов.

Вместе с тем, ряд аспектов проблемы требует дальнейшего изучения. В частности, недостаточно исследованы вопросы оптимального соотношения объема тренировочных воздействий, направленных на совершенствование навыков розыгрыша мяча от ворот, и общей физической подготовки вратарей. Требует углубленного анализа проблема переноса навыков, сформированных в тренировочных условиях, в реальную соревновательную деятельность. Перспективным направлением является разработка системы объективной оценки эффективности действий вратаря при розыгрыше мяча от ворот с использованием современных средств видеоанализа и искусственного интеллекта.

Список литературы:

1. Акинфеев И.В. Совершенствование технической подготовленности футбольного вратаря на основе расширения границ поля зрения / И.В. Акинфеев, Ю.В. Тихомиров, М.А. Правдов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2015. № 3 (121). С. 9–13. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-tehnicheskoy-podgotovlennosti-

futbolnogo-vratarya-na-osnove-rasshireniya-granits-polya-zreniya (дата обращения: 08.05.2025).

2. Власов Г.И. Особенности технико-тактических действий высококвалифицированных вратарей в мужском и женском футболе после передачи им мяча ногой партнерами по команде / Г.И. Власов, А.Г. Комков // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2022. № 10 (212). С. 156–160. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tehniko-takticheskih-deystviy-vysokokvalifitsirovannyh-vratarey-v-muzhskom-i-zhenskom-futbole-posle-peredachi-im-myacha (дата обращения: 08.05.2025).

3. Мухамедзянов Р.Р., Петрикевич А.С. Технико-тактические действия вратарей в пляжном футболе при организации начала атаки /Р.Р. Мухамедзянов, А.С. Петрикевич// Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2019. № 2 (156). С. 309–312. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehniko-takticheskie-deystviya-vratarey-v-plyazhnom-futbole-pri-organizatsii-nachala-ataki (дата обращения: 08.05.2025).

4. Мухамедзянов, Р.Р. Качественная и количественная характеристика игровой деятельности футболистов высокой квалификации в пляжном футболе / Р.Р. Мухамедзянов, М.Ю. Нифонтов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2015. - № 3 (121). - С. 81-83.

5. Чирва, Б.Г. Футбол. Тактика начала атак вратарями в играх Первенства Европы 2000 г. / Б.Г. Чирва. - Москва : ТВТ-Дивизион, 2013. - 36 с.

6. Шамадрин, А.И. Функциональная подготовка футболистов различной игровой специализации : учебно-методическое пособие / А.И. Шамадрин, А.А. Шамадрин, И.Н. Солопов. - Волгоград : [б.и.], 2010. - 157 с.

ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

УДК 377.1:005.21

Ялунина Е. Н., Стукова С. В.
Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ СБАЛАНСИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КОЛЛЕДЖЕМ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ

Аннотация. В статье обоснована научно–методическая целесообразность применения сбалансированной системы показателей как аналитического инструментария оценки эффективности стратегического управления современным колледжем. Автор доказывает, что в условиях форсированного импортозамещения и реализации федерального проекта «Профессионалитет» традиционные методы оценки, ориентированные исключительно на нормативно–бюджетные показатели, не отражают реальный уровень конкурентоустойчивости учреждений среднего профессионального образования (СПО). В работе представлена адаптированная модель системы сбалансированных показателей (ССП), включающая проекции «Финансово–имущественная устойчивость», «Взаимодействие со стейкхолдерами», «Внутренние образовательно–технологические процессы» и «Инновационно–кадровый потенциал». Разработан интегральный индекс стратегической эффективности (ИСЭ), позволяющий производить многофакторный мониторинг качества менеджмента колледжа в динамике.

Ключевые слова: стратегическое управление, сбалансированная система показателей, среднее профессиональное образование, эффективность менеджмента, стейкхолдеры, интегральный индекс стратегической эффективности, образовательно–производственный кластер.

Современная траектория развития российской экономики предъявляет принципиально новые требования к гибкости и результативности системы среднего профессионального образования (СПО). В условиях жесткого дефицита квалифицированных рабочих кадров и необходимости оперативной реиндустриализации старопромышленных регионов колледжи и техникумы трансформируются из закрытых бюджетных учреждений в открытые многопрофильные научно–образовательные и производственные комплексы. Эта трансформация сопровождается усложнением внутренней архитектоники управления. Руководство современного колледжа вынуждено балансировать между выполнением государственного задания (социальная миссия) и обеспечением экономической устойчивости на квазирыночном образовательном пространстве (коммерческая миссия). Традиционная система оценки эффективности менеджмента СПО, базирующаяся преимущественно

на формальной отчетности (сохранность контингента, средний балл аттестата, освоение бюджетных средств), вступает в противоречие с реальными требованиями рынка. Возникает потребность в интеграции передовых бизнес–методологий в практику академического управления. Наиболее адекватным инструментом для решения этой задачи выступает сбалансированная система показателей (ССП), адаптированная к системе некоммерческих образовательных организаций.

Концепция сбалансированной системы показателей, разработанная в начале 1990–х годов американскими экономистами Р. Капланом Д. Нортоном, изначально предназначалась для коммерческого сектора с целью преодоления ограниченности исключительно финансовых метрик. Однако в последующих трудах авторы обосновали применимость ССП в государственном и некоммерческом секторах, где финансовая проекция перестает быть верховной целью, уступая место миссии организации. В отечественной экономической науке проблемы оценки эффективности управления образовательными системами исследованы достаточно широко. Т.В. Гоцко, Ю.Ю. Максимова, И.С. Егорова, Ю.Я. Еленева, А.А. Можаровская, Д.И. Демушкин детально описывают механизмы финансовой автономии и нормативно–подушевого финансирования СПО [1,2,3]. В их работах подчеркивается, что оценка эффективности менеджмента должна включать показатели диверсификации доходов и привлечения внебюджетных средств. Применительно к высшей школе, колледжей, техникумов методология внедрения ССП исследована в трудах О.А. Колоткиной, И.Д. Ягофаровой, Ю.О. Куликовой, Е.С. Куликовой, А.В. Курдюмова, Л.И. Баландиной, И.В. Поповой, Т.А. Антиповой, Т.А. Пустоваловой, Н.В. Хрусталевой, В.М. Шараповой, Н.В. Шараповой, Э.А. Фарвазовой, Ю.В. Шарапова. Прямой перенос университетских моделей ССП на уровень СПО методологически некорректен [4,5,6,7,8, 9,10]. Колледжи имеют укороченный цикл подготовки специалистов, более высокую зависимость от локального рынка труда и напрямую интегрированы в производственную базу якорных предприятий. Ключевой метрикой эффективности менеджмента СПО должна выступать доля совместных образовательных программ и уровень трудоустройства выпускников в профильные кластеры. Несмотря на наличие значительного пула публикаций, комплексная модель ССП, учитывающая специфику дуального обучения, функционирования кластеров проекта «Профессионалитет» и кадрового голода в индустриальном секторе, до сих пор не получила должного методологического оформления.

Научная новизна представленного исследования заключается в теоретическом обосновании и методической разработке ССП, адаптированной под современную модель колледжа как активного субъекта промышленно–образовательного кластера (таблица 1).

Таблица 1 – Методика оценки эффективности управления с применением системы сбалансированных показателей для образовательного учреждения СПО

Направления деятельности колледжа	**Показатели оценки эффективности управления колледжем**
1.Взаимодействие со стейкхолдерами (государство, работодатели, студенты) – данная проекция является доминирующей. Колледж должен удовлетворять потребности трех ключевых групп.	1.Доля выпускников, трудоустроенных по специальности в первый год после окончания колледжа (Норматив ≥ 85%).
	2.Индекс удовлетворенности работодателей качеством подготовки специалистов (ИУКП).
	3.Средний балл аттестата абитуриентов (показатель привлекательности бренда колледжа, СрБА).
2.Внутренние образовательно–технологические процессы–определяет эффективность реализации образовательных программ, уровень их гибкости и интеграции с реальным производством.	1.Доля образовательным программ, реализуемых с использованием сетевой формы или механизмов дуального обучения (ДОПдо)
	2.Коэффициент технологического паритета оборудования (Ктпо)–отношение стоимости современного оборудования колледжа к аналогичным технологическим линиям на базовом предприятии)
	3.Доля программ, прошедших профессионально–общественную аккредитацию (Дпоак)
3.Инновационно–кадровый потенциал–оценивает способность колледжа к непрерывному развитию, повышению квалификации педагогов и цифровизации внутренней среды.	1.Доля мастеров производственного обучения, прошедших стажировку на передовых предприятиях отрасли за последние три года (Дмпо)
	2.Доля преподавателей из числа действующих инженеров и высококвалифицированных рабочих базовых предприятий (ДпВР)
	3.Индекс цифровой зрелости колледжа (внедрение LMS, внедрение двойников производств, Ицз)
4.Финансово–имущественная устойчивость–показывает экономическую жизнеспособность организации и ее способность диверсифицировать финансовые потоки.	1.Доля внебюджетных доходов в общем объеме финансирования колледжа (ДВД)
	2.Объем привлеченных инвестиций со стороны индустриальных партнеров на рубль бюджетных ассигнований (ИнвБА)
	3. Коэффициент энергоэффективности и оптимизации накладных расходов (КЭНР)

Для получения объективной многокритериальной оценки эффективности управления разработана авторский интегральный индекс стратегической эффективности(ИСЭ): ИСЭ= ∑К=1^4Вк*Пк, где Пк–стандартизированное значение проекции ССП (о≤Пк≤1), Вк–весовой коэффициент значимости проекции, определяемый методом экспертных оценок в зависимости от стратегического типа колледжа (при этом ∑К=1^4Вк=1). Стандартизированное значение проекции рассчитывается как средневзвешенное значение входящих в нее показателей. В зависимости от стратегических ориентиров региональной власти весовые коэффициенты Вк могут варьироваться. Для колледжей–лидеров проекта «Профессионалитет» Свердловской области автором предложены следующие веса: 0,4–стейкхолдеры, 0,25–внутренние процессы, 0,2–кадры и инновации, 0,15–финансы.

Апробация разработанной модели ССП была проведена на базе ведущих колледжей Свердловской области. Внедрение ССП позволило выявить скрытые дисбалансы в системе управления ряда образовательных учреждений. В частности, до внедрения ССП один из уральских политехнических колледжей демонстрировал «бумажные» финансовые показатели (высокая доля внебюджетных доходов за счет непрофильных специальностей экономической направленности). Расчет индекса по проекции «Стейкхолдеры» и «Внутренние процессы» показал низкий коэффициент технологического паритета оборудования (0,32) и критическое падение удовлетворенности базовых машиностроительных заводов качеством подготовки выпускников (0,45). Перенастройка стратегии колледжа на основе ССП (закрытие непрофильных программ, участие в ГЧП, стажировки мастеров на заводах) за два года позволила: повысить коэффициент технологического паритета оборудования до 0,78 за счет инвестиционного налогового вычета; увеличить показатель с 0,54 до 0,86; обеспечить трудоустройство выпускников целевого набора «Профессионалитета». Применение сбалансированной системы показателей в практике управления колледжем позволяет перевести стратегическое планирование из декларативной плоскости в плоскость измеримых результатов.

Список литературы:

1. Гоцко Т.В. Интеграция системы сбалансированных показателей в муниципальное управление / Т.В. Гоцко, Ю.Ю. Максимова // Экономика, предпринимательство и права. – 2024. – Т. 14, № 2. – С. 551–568. DOI: 10.18334/epp.14.2.120531 EDN: FQGGEV

2. Еленева Ю.Я. Цифровая трансформация образовательных организаций высшего образования: современное состояние, задачи, риски / Ю.Я. Еленева, А.А. Можаровская, Д.И. Демушкин // Экономика, предпринимательство и право. – 2024. – Т. 14, № 4. – С. 1149–1170. DOI: 10.18334/epp.14.4/120670 EDN: FHOYPO

3. Колоткина О.А., Ягофарова И.Д. Место и роль документов стратегического планирования в системе образовательного законодательства // Юридическое образование и наука. – 2025. – №3. – С. 29–34. DOI: 10.18572/1813-1190-2025-3-29-34 EDN: WOQGTF

4. Куликова Ю.О., Куликова Е.С. Сохранение и развитие человеческого потенциала в городе Екатеринбурге: анализ муниципальных практик и стратегических ограничений // International Journal of Professional Science. – 2026. – №2–1. – С.226–235. EDN: FSWSLG

5. Курдюмов А.В., Баландина Л.И. Основы управления движением финансовых ресурсов организации // Теория и практика мировой науки. – 2026. – № 3. – С.33–37. EDN: RBAHKH

6. Попова И. В., Антипова Т.А. Методический подход к стратегическому управлению для государственных и муниципальных учреждений дополнительного образования с применением системы сбалансированных показателей // Фундаментальные исследования. – 2022. – №1. – С. 46–51. DOI: 10.17513/fr.43191 EDN: UGE

7. Пустовалова Т.А. Особенности системы управления образованием в России // Международный научно–исследовательский журнал. – 2023. – №8 (134). DOI: 10.23670/IRJ.2023.134.33 EDN: MHLRSG

8. Хрусталева Н.В. Современные подходы к управлению образованием в условиях цифровой экономики // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2023. – №2–2. – С.303–309. DOI: 10.17513/vaael.2729 EDN: QKCLJT

9. Шарапова В.М., Шарапова Н.В., Фарвазова Э.А., Шарапов Ю.В. Современные аспекты социально–демографической ситуации в регионах Уральского федерального округа // Народонаселение. – 2026. – Т. 29, № 1. – С. 70–79. DOI: 10.24412/1561-7785-2026-1-70-79 EDN: FZDSEU

УДК 336.71

Чеботок А. А.
Российский государственный университет туризма и сервиса, Москва, Россия

СОВРЕМЕННАЯ КОНЦЕПЦИЯ «7Р»: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ БАНКОВСКОЙ СФЕРЫ

Аннотация: в статье предпринят системный анализ трансформации комплекса маркетинга российских коммерческих банков под воздействием санкционных ограничений 2022–2025 гг. На основе модели 7Р выявлены ключевые изменения по каждому из семи элементов маркетинг–микса, а также выделены четыре стратегические модели адаптации банков к новым условиям. Сделан вывод о том, что экосистемная стратегия обладает наибольшим потенциалом для долгосрочной конкурентоспособности банков.

Ключевые слова: банковский маркетинг, маркетинг–микс 7Р, санкции, цифровизация, банковские экосистемы, трансформация стратегий.

После 2022 года российская банковская система столкнулась с беспрецедентным уровнем экономического давления. Отключение от SWIFT, заморозка активов, 16 пакетов санкций ЕС – банковский сектор стал ключевой точкой уязвимости экономической стабильности Российской Федерации [14]. Эти обстоятельства привели к ускорению существовавших трендов в сфере маркетинга банковских услуг и вынудили участников рынка кардинально пересмотреть свои стратегии, перейдя от глобальной интеграции к локализации и импортозамещению [13].

Основными инструментами адаптации стали ускоренная цифровизация и переход к экосистемному подходу оказания услуг. Эта стратегия оказалась в русле международных трендов: банки перешли от изолированных финансовых услуг к комплексным цифровым платформам, объединяющим нефинансовые сервисы [10]. Однако в научной литературе до сих пор отсутствует системный анализ того, как санкции трансформируют каждый элемент маркетинг–микса (7Р) банков. Цель настоящей статьи – выявить и систематизировать эти изменения, а также классифицировать стратегии адаптации.

Методологической основой выступает концепция маркетинг–микса, эволюционировавшая от модели «4Р» к расширенной сервисной модели «7Р», разработанной Б. Бумсом и М. Битнером в 1981 году [4; 5]. Дополнительно привлекаются теория бизнес–экосистем Дж. Мура [10] и концепция «Маркетинга 5.0» Ф. Котлера [3]. Эмпирической базой является анализ кейсов Сбера, Т–Банка, ВТБ, Совкомбанка и Банка ДОМ.РФ по открытым источникам, а также статистических показателей банковского сектора [14].

Анализ эмпирических данных позволил выявить кардинальные изменения по каждому из семи элементов маркетинг–микса российских банков.

Продукт (Product). До 2022 года банки предлагали клиентам преимущественно классические финансовые продукты. После введения санкций произошел стремительный переход к экосистемной модели. Сбер развивает такие сервисы, как СберПрайм и СберМаркет, объединяющие банковские услуги, музыку, кино и доставку. Как отмечается в литературе, «крупнейшие российские банки развивают экосистемы, включающие финтех–платформы, образовательные и медицинские сервисы» [13]. Т–Банк расширяет спектр услуг от инвестиций до туристических и образовательных сервисов, а Совкомбанк развивает карточную платформу «Халва» [10].

Цена (Price). Ключевая ставка Банка России в марте 2022 года была экстренно повышена до рекордных 20%, что привело к резкому росту процентов по вкладам и кредитам [12; 14]. Высокая волатильность заставила банки дополнить рыночные механизмы инструментами государственной поддержки – льготной ипотекой, субсидированием ставок и программами лояльности [12].

Распределение (Place). Произошла форсированная переориентация на дистанционное банковское обслуживание. Удаление приложений из App Store и Google Play стимулировало развитие отечественных платформ, в частности RuStore. Как следствие, «фактическое использование филиалов банка продолжило снижение, уступая место гибридному опыту, сочетающему личное обслуживание с каналами в сети Интернет» [12]. Продвижение (Promotion). После блокировки зарубежных площадок банки оперативно переориентировались на Яндекс и ВКонтакте. «Банки сместили рекламу в сторону цифровых технологий, переход рекламы на отечественные площадки прошел плавно» [12]. Параллельно получили развитие контент–маркетинг, SEO–продвижение, геймификация и брендформанс [12].

Люди (People). Изменились требования к персоналу: банки внедряют программы обучения цифровым компетенциям (Банк ДОМ.РФ – «Зачетный курс», «ПроектФ») [12]. Традиционное обслуживание все чаще заменяется искусственным интеллектом и чат–ботами для обработки типовых запросов клиентов [3].

Процесс (Process). Банки форсировали сквозную автоматизацию бизнес–процессов. Например, Банк ДОМ.РФ внедрил «Мультипредложение», позволяющее обслуживать несколько кредитов в одном банке, и запустил сервис дистанционного открытия счета эскроу параллельно со счетом аккредитива [12].

Физическое окружение (Physical Evidence). Значимость физических отделений как главной точки контакта с клиентом снизилась – их место заняли

мобильные приложения и сайты банков. Банки, не имеющие собственной сети банкоматов, компенсируют это сотрудничеством с партнерской сетью [12]. Таким образом, все семь элементов маркетинг–микса претерпели глубокие изменения, причем наиболее выраженные сдвиги зафиксированы в элементах «Продукт», «Продвижение» и «Процесс».

На основе выделенных 7Р можно выделить четыре стратегические модели адаптации, основанные на классификации Т.В. Бубновской и А.А. Москвитиной [13]:

1. импортозамещающая ориентирована на достижение технологической независимости (Сбер, ВТБ переходят на отечественное ПО и отказываются от международных платежных систем);
2. экосистемная стратегия предполагает создание комплексных цифровых платформ, такие какие уже присутствуют у Сбера и Т–Банка, и охватывают телекоммуникации, образование, здравоохранение и электронную коммерцию [10; 13];
3. клиентоориентированная делает ставку на персонализацию продуктов для физических лиц и работу с малым и средним бизнесом (Т–Банк, Почта Банк) [13];
4. сберегательно–консервативная стратегия на минимизацию рисков и инвестиции в государственные облигации (Банк Россия, Промсвязьбанк) [13].

Каждая из стратегий сопряжена со специфическими рисками. Как показывают исследования, «наиболее вероятные риски связаны с технологическими ограничениями (65–75%) и платежными системами (60–70%)» [14]. Санкционное давление продолжает оставаться системным фактором, формирующим долгосрочные риски для финансовой стабильности [14]. Кроме того, экосистемная модель ограничена регуляторными требованиями: ЦБ РФ установил риск–чувствительный лимит в 30% от капитала для иммобилизованных активов [17; 19].

Данное исследование носит качественный характер и опирается на анализ открытых источников, что является его ограничением. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку количественных метрик оценки эффективности экосистемного маркетинга, включая модель скорректированной эффективности интегрированного маркетинга (IME_adj) и метрику AI_factor для оценки вклада искусственного интеллекта в удержание клиентов [2].

Санкционные ограничения и цифровизация кардинально трансформировали все семь элементов маркетинг–микса российских банков. Наиболее выраженные изменения затронули «Продукт» (переход к экосистемным платформам), «Продвижение» (импортозамещение каналов коммуникации) и «Процесс» (сквозная цифровизация). Выделены четыре

стратегические модели адаптации, каждая из которых имеет свои преимущества и риски. Создание экосистемы, удовлетворяющей разнообразные потребности клиентов, представляется наиболее перспективным решением, так как объединяет стратегические возможности всех четырех моделей, позволяя гибко реагировать на возникающие риски. Следующим этапом может стать разработка количественных метрик эффективности экосистемного маркетинга.

Список литературы:

1. Котлер Ф., Картаджайя Х., Сетиаван А. Маркетинг 5.0: Технологии следующего поколения // БОМБОРА, 2022. – 272 с.

2. Booms B.H., Bitner M.J. Marketing Strategies and Organization Structures for Service Firms // AMA, 1981. – 5 p.

3. Lovelock C., Wirtz J. Services Marketing: People, Technology, Strategy // World Scientific Publishing Company, 2016. – 800 p.

4. Быканова Н.И., Ковтун Д.А., Мозговая Е.С. Банковские экосистемы как новая технология развития цифрового маркетинга // Вектор экономики. – 2023. – № 9 (87). EDN: ENHWUH

5. Витязев А.Д., Далбаева В.Ю. Проблемы и перспективы развития банковских экосистем в России // Журнал прикладных исследований. – 2025. – № 3. – С. 82–88. DOI: 10.47576/2949–1878.2025.3.3.012 EDN: HOIKSX

6. Трушина К.В., Смагин А.В. Тренд на развитие крупнейших банков в парадигме экосистемы (к вопросу о понятии «Экосистема») // Банковские услуги. – 2019. – № 12. – С. 7–11. DOI: 10.36992/2075–1915_2019_12_7 EDN: JEJOPJ

7. Козлова О.Н., Котова О.Н., Слаутина Э.Д. Актуальные направления развития банковского маркетинга в современных условиях // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: «Политические, социологические и экономические науки». – 2024. – Т. 9, № 2 (32). – С. 241–252.

8. Бубновская Т.В., Москвитина А.А. Влияние санкционной политики на трансформацию банковских стратегий в России // Вестник АГТУ. Серия: «Экономика». – 2025. – № 4. – С. 94–101. DOI: 10.24143/2073–5537–2025–4–94–101 EDN: KSXYUD

9. Jacobides M.G., Cennamo C., Gawer A. Towards a Theory of Ecosystems // Strategic Management Journal. – 2018. – Vol. 39. – P. 2255–2276. DOI: 10.1002/smj.2904

10. Регулирование рисков участия банков в экосистемах. Доклад для общественных консультаций // М.: ЦБ РФ, 2021. – 32 с.

11. Экосистемы: подходы к регулированию. Доклад для общественных консультаций // М.: ЦБ РФ, 2021. – 45 с.

УДК 336.146

Захаров Н. С., Кокарев И. С.
Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Россия

АУДИТ ЭФФЕКТИВНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ РАСХОДОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЧЕТНОЙ ПАЛАТЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и нормативно-правовые основы аудита эффективности государственных расходов в деятельности Счетной палаты Российской Федерации. Приведены данные о результатах контрольной деятельности за 2022–2025 годы, отражающие динамику выявленных нарушений, экономического эффекта и усиление аналитической роли ведомства. Особое внимание уделено проблемам методологии, цифровизации и развитию риск-ориентированного подхода.

Ключевые слова: аудит эффективности; государственные расходы; Счётная палата Российской Федерации; бюджетные средства; национальные проекты; государственные программы; стратегическое планирование; цифровизация; аналитические инструменты.

Аудит эффективности занимает особое место в системе внешнего государственного контроля, поскольку позволяет оценивать не только законность расходования бюджетных средств, но и степень достижения запланированных результатов при рациональном использовании ресурсов. Для Счётной палаты Российской Федерации данный вид аудита является одним из ключевых инструментов оценки эффективности государственных расходов [4]. В отечественной научной литературе подчеркивается, что развитие государственного финансового контроля обусловлено необходимостью повышения эффективности управления публичными финансами и реформирования бюджетного процесса [2]. Счётная палата при этом рассматривается как высший орган внешнего государственного аудита, обеспечивающий прозрачность и результативность управления государственными ресурсами [3].

Теоретическое понимание аудита эффективности в научной литературе достаточно устойчиво, но оценки его практической зрелости различаются. Снопок связывает данный вид аудита с проверкой управленческой деятельности органов власти и подготовкой предложений по ее совершенствованию [12]. Логинов и Макарова, напротив, указывают на дефицит единой методической базы и четких критериев, что осложняет формирование сопоставимых результатов [5]. Саунин отмечает наличие разрыва между нормативным закреплением и реальной практикой, подчеркивая, что без внутреннего механизма контроля качества аудит эффективности рискует остаться формальной декларацией [11]. Эти подходы

позволяют рассматривать эффективность аудита не как статичное состояние, а как институционально развивающийся процесс [11, 5].

Нормативная база аудита эффективности складывается из Федерального закона от 05.04.2013 № 41-ФЗ «О Счетной палате Российской Федерации», Бюджетного кодекса Российской Федерации и Методических рекомендаций по применению аудита эффективности, утвержденных Коллегией Счетной палаты Российской Федерации [4; 1; 6]. Федеральный закон закрепляет статус Счетной палаты как постоянно действующего высшего органа внешнего государственного аудита (контроля), её подотчетность Федеральному Собранию и полномочия по осуществлению контрольной, экспертно-аналитической и информационной деятельности [4]. Бюджетный кодекс определяет Счетную палату в числе субъектов внешнего государственного финансового контроля и связывает её работу с контролем за законностью и результативностью использования бюджетных средств [1].

Методические рекомендации по применению аудита эффективности имеют принципиальное значение для практики. В них аудит эффективности определяется через соотношение ресурсов и результатов, а также через проверку того, предпринял ли объект аудита все возможные действия для обеспечения более эффективного использования ресурсов. В документе прямо указано, что эффективность выражается не только в достижении результата, но и в сравнении реально достигнутых эффектов с альтернативными, более рациональными вариантами использования ресурсов [6]. Тем самым нормативная конструкция смещает акцент с простой фиксации нарушений на выявление упущенных возможностей и на анализ причин неэффективности. Это особенно важно для аудита государственных расходов, поскольку он должен выявлять не только формальные отклонения, но и структурные недостатки управления.

В научной литературе аудит эффективности трактуется как самостоятельный вид государственного аудита, но при этом авторы по-разному оценивают его практическую реализуемость. Снопок подчеркивает, что аудит эффективности применяется в деятельности Счётной палаты для оценки использования федеральных и иных ресурсов в целях достижения запланированных целей и социально-экономических задач. Он также отмечает, что данный вид аудита имеет более широкий предмет, чем финансовый аудит, и не может существовать вне связи с ним [12]. Эта позиция важна для понимания того, что аудит эффективности не подменяет проверку законности, а дополняет её анализом результативности.

Логинов и Макарова указывают, что в российской системе отсутствует четко оформленная методическая база, определяющая конкретные критерии, которые могли бы использоваться для оценки обоснованности бюджетных расходов [5]. По их мнению, это снижает управленческую значимость аудита

и ограничивает его способность влиять на бюджетные решения [5]. Саунин развивает эту мысль, отмечая противоречие между правовой конструкцией аудита эффективности и реальной практикой его применения: по его оценке, в Счётной палате долгое время отсутствовал полноценный механизм контроля качества такого аудита [11]. В отличие от этих критических оценок, Ваняшкина и Егорова с Емельяновой концентрируются на институциональной роли Счетной палаты как органа, обеспечивающего эффективность государственного управления и прозрачность финансового контроля [2; 3]. В результате в научной литературе складывается двоякая картина: нормативное и организационное оформление института есть, но степень его фактической зрелости и управленческой отдачи оценивается неодинаково [11; 5].

Отчёт Счётной палаты за 2022 год показывает, что аудит эффективности уже выступал как прикладной инструмент выявления системных проблем в расходовании средств. В отчетном году было завершено 338 мероприятий, выявлено 4 447 нарушений и недостатков на сумму 885,6 млрд рублей, а возврат средств в бюджеты всех уровней и бюджет Союзного государства составил 8,8535 млрд рублей [7]. Существенно, что Счётная палата не ограничивалась фиксацией нарушений: значительная часть работы была связана с аудитом формирования и исполнения бюджетов, тематическими мероприятиями и аудитом стратегического планирования. Это подтверждает, что аудит эффективности уже тогда становился частью более широкого бюджетно-аналитического цикла.

В 2022 году особое значение имели проверки, посвящённые федеральным проектам и государственным программам. Счетная палата указывала на нарушения при предоставлении и использовании субсидий, межбюджетных трансфертов, реализации федеральной адресной инвестиционной программы и управлении федеральным имуществом. Отдельно зафиксированы нарушения, связанные с неэффективным использованием бюджетных средств и иных ресурсов [7]. Эти данные важны не только как количественный результат контроля, но и как доказательство того, что значительная часть неэффективности возникает не на уровне отдельных операций, а на уровне планирования, распределения и последующего контроля ресурсов.

В 2023 году акценты сместились в сторону национальных целей, промышленной политики и адаптации расходов к внешним ограничениям. Счетная палата завершила 332 мероприятия, выявила 4 849 нарушений и недостатков, а также обеспечила возврат 26,3878 млрд рублей в бюджеты всех уровней и бюджет Союзного государства. В отчете подчеркивается, что Счетная палата является важнейшей составляющей президентского и парламентского контроля и одновременно аналитическим центром, способным повышать качество бюджетных решений [8]. Это показывает, что

аудит эффективности стал использоваться не только как последующий контроль, но и как механизм предварительного воздействия на бюджетную политику.

Содержательно 2023 год важен расширением экспертно-аналитического блока. Счетная палата провела 1 936 экспертиз проектов законодательных и иных нормативных правовых актов [8]. Это усилило её роль в профилактике неэффективных расходов еще до начала исполнения решений. В тот же период ведомство уделяло внимание вопросам импортозамещения, санкционного давления и приоритизации мер господдержки в промышленности [8]. Следовательно, аудит эффективности приобрёл более стратегический характер, а его результаты стали использоваться для корректировки приоритетов государственной политики.

Отчёт за 2024 год демонстрирует дальнейшее укрепление аналитической функции Счётной палаты. Общий экономический эффект составил 148,9 млрд рублей, из них 95,9 млрд рублей пришлось на возврат средств в бюджет, что стало рекордным показателем за всю историю ведомства на тот момент. Одновременно было выявлено 4 706 нарушений и недостатков на сумму более 1,1 трлн рублей. Существенно, что Счётная палата прямо связывает рост результативности с внедрением новых аудиторских подходов, цифровизацией и совершенствованием аналитических инструментов [9]. В 2024 году также завершилась реализация предыдущей стратегии и была подготовлена новая Стратегия развития Счетной палаты на 2025–2030 годы [13].

Новая стратегия, по содержанию отраженная в отчете за 2024 год, ориентирована на содействие достижению национальных целей, выявление и устранение системных проблем государственного управления, а также на повышение качества аналитической поддержки государственных решений [9; 13]. Это важно, поскольку вектор развития Счетной палаты всё отчетливее смещается от констатации нарушений к управленческому воздействию на бюджетный процесс [13]. Методологически 2024 год также был этапом укрепления аудита эффективности: в материалах ведомства отмечается развитие подходов к оценке национальных проектов и государственных программ, а также расширение системы критериев и аналитических инструментов [9]. Это особенно важно на фоне замечаний исследователей о недостаточной унификации критериев и зависимости части оценок от ведомственных методик [11; 5].

Отчёт за 2025 год подтверждает закрепление риск-ориентированного и предварительного характера аудита эффективности. Счетная палата завершила 293 мероприятия, обеспечила экономический эффект в размере 653 млрд рублей, а возврат средств в бюджеты всех уровней и организации составил 294,1 млрд рублей. По итогам года выявлено 4 631 нарушение и недостаток на сумму свыше 1,5 трлн рублей. При этом ведомство сократило

число проверок, но усилило их адресность, повысило долю тематических мероприятий и стало направлять рекомендации еще в ходе проведения мероприятий [10]. Такой подход сближает аудит эффективности с механизмом предупреждения неэффективных расходов и повышает его значение для бюджетного планирования.

В 2025 году особенно заметно развитие предварительного аудита национальных проектов. Счетная палата указала, что аудит реализации национальных проектов становится ежегодным мероприятием до 2031 года, а в структуре ведомства создан специализированный департамент аудита программ, проектов и показателей национальных целей. Кроме того, по итогам 2025 года подготовлены доклады по результатам аудита расходования средств на реализацию мероприятий нацпроектов и на использование отечественных технологий, оборудования, материалов, работ и услуг [10]. Это показывает, что аудит эффективности всё более встроен в цикл стратегического бюджетного управления.

Сопоставление отчетов 2022–2025 годов позволяет сделать вывод о постепенной институционализации аудита эффективности как инструмента оценки качества государственных расходов. На первом этапе акцент делался на выявлении нарушений и расчете экономического эффекта, затем - на увязке проверок с национальными целями, а в 2024–2025 годах - на цифровизации, риск-ориентированном подходе и предварительном воздействии на бюджетный процесс. Вместе с тем сохраняются проблемы, на которые указывали и теоретические исследования: недостаточная формализация критериев, неодинаковая управленческая восприимчивость объектов контроля и ограниченная обязательность внедрения рекомендаций [11; 5].

К числу ключевых перспектив следует отнести дальнейшую стандартизацию критериев эффективности для отраслевых и межотраслевых проверок, расширение предварительного аудита и усиление публичной отчётности о степени реализации рекомендаций Счетной палаты [6; 13]. Отдельного внимания требует развитие цифровых аналитических инструментов, поскольку именно они позволяют повышать точность оценки, выявлять причинно-следственные связи и переходить от реагирования на нарушения к их предупреждению [10]. В этом контексте аудит эффективности может рассматриваться как один из основных механизмов повышения результативности государственного управления в сфере бюджетных расходов [9; 3].

Аудит эффективности государственных расходов в деятельности Счетной палаты Российской Федерации представляет собой развивающийся, но уже институционально значимый элемент системы внешнего государственного аудита. В 2022–2025 годах он прошёл путь от преимущественно контрольной процедуры к более сложному механизму

стратегического и предварительного анализа бюджетных решений. Его дальнейшее укрепление связано с унификацией критериев оценки, расширением цифровой аналитики, усилением предварительного аудита и повышением управленческой обязательности рекомендаций. Именно в этом направлении, судя по отчетам Счетной палаты и стратегии развития, будет развиваться практика государственного аудита в ближайшие годы.

Список литературы:

1. Бюджетный кодекс Российской Федерации от 31.07.1998 № 145-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1998. – № 31. – Ст. 3823.
2. Ваняшкина Д.А. Анализ деятельности Счётной палаты России как органа финансового контроля // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2022. – № 10-1 (92). – С. 49–53. DOI: 10.24412/2411-0450-2022-10-1-49-53 EDN: FDVNPE
3. Егорова О.Л., Емельянова С.А. Счётная палата Российской Федерации как высший орган финансового контроля // Вестник науки. 2023. – Т.2, № 12(69). – С. 404–408.
4. О Счетной палате Российской Федерации: Федеральный закон от 05.04.2013 № 41-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2013. – № 14. – Ст. 1649.
5. Логинов Д.А., Макарова Е.В. Развитие теории и практики аудита эффективности бюджетных средств Российской Федерации // Вектор экономики. – 2020. – № 6(48). – С. 58. EDN: WSHUYL
6. Методические рекомендации по применению аудита эффективности: утв. Коллегией Счётной палаты Российской Федерации, протокол от 28.09.2021 № 63К; в ред. от 11.10.2023 № 57К (1662).
7. Отчёт о работе Счётной палаты Российской Федерации в 2022 году. – М.: Счётная палата Российской Федерации, 2023.
8. Отчёт о работе Счётной палаты Российской Федерации в 2023 году. – М.: Счётная палата Российской Федерации, 2024.
9. Отчёт о работе Счётной палаты Российской Федерации в 2024 году. – М.: Счётная палата Российской Федерации, 2025.
10. Отчёт о работе Счётной палаты Российской Федерации в 2025 году. – М.: Счётная палата Российской Федерации, 2026.
11. Саунин А.Н. Аудит эффективности бюджетных расходов в деятельности Счётной палаты Российской Федерации: декларация или реальность? // Вестник Московского университета. Серия 26: Государственный аудит. – 2021. – № 1. – С. 39–59. EDN: DBGTTD
12. Снопок А.В. Аудит эффективности в деятельности Счётной палаты Российской Федерации // Инновации и инвестиции. – 2019. – № 9. – С. 211–214. EDN: TEJKSM
13. Стратегия развития Счётной палаты Российской Федерации на 2025–2030 годы. – М.: Счётная палата Российской Федерации, 2024.

УДК 338.46:004

Андреев Я. С.
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия

КЛИЕНТСКАЯ ЛОЯЛЬНОСТЬ, ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИЙ ОПЫТ И СЕТЕВЫЕ ЭФФЕКТЫ КАК МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОНКУРЕНТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Аннотация. Статья посвящена исследованию механизмов трансформации инновационных технологических продуктов в устойчивые конкурентные преимущества компаний финансово–технологического сектора. Обосновывается, что в условиях платформенной экономики традиционные финансовые метрики уступают место показателям вовлеченности. Рассматривается синергетическое влияние клиентской лояльности, бесшовного пользовательского опыта (UX) и прямых/перекрестных сетевых эффектов на рыночные позиции необанков и цифровых экосистем. Приводятся статистические данные и расчетные таблицы, подтверждающие эффективность данных механизмов.

Ключевые слова: финансово–технологический сектор, сетевые эффекты, клиентская лояльность, пользовательский опыт (UX/UI), конкурентное преимущество, инновационные технологические продукты, платформенная экономика.

Введение

Актуальность настоящего исследования обусловлена кардинальной трансформацией глобального финансового рынка под влиянием цифровых технологий. В современных реалиях классические факторы конкурентоспособности, такие как масштаб капитала или наличие широкой физической филиальной сети, необратимо уступают место способности компаний к быстрой разработке и внедрению инновационных технологических продуктов (AI–решений, open API, супераппов).

Инновационные технологические продукты формируют конкурентное преимущество финтех–компаний благодаря комплексному воздействию глубокой персонализации, радикальному снижению транзакционных издержек и масштабированию сетевых эффектов. Проблема заключается в том, что разрыв между потенциалом внедряемых технологий и реальными стратегическими результатами требует переосмысления механизмов формирования конкурентоспособности финтех–компаний.

Цель данной статьи – раскрыть роль клиентской лояльности, пользовательского опыта и сетевых эффектов как ключевых механизмов реализации конкурентного потенциала технологических инноваций.

Трансформация клиентской лояльности в цифровой среде

В условиях цифровизации финансовых услуг происходит парадигмальная трансформация понятия лояльности: от фиксации повторных транзакций фокус смещается к вовлеченности и эмоциональной привязанности клиента к экосистеме. Современные инновационные продукты в финтехе направлены на максимизацию метрик NPS (Net Promoter Score), LTV (Customer Lifetime Value) и показателей удержания (retention rate) [1].

С математической точки зрения оценка конкурентного потенциала через лояльность выражается в росте пожизненной ценности клиента. В классическом виде LTV экосистемного финтех–клиента можно формализовать следующим образом:

$$LTV = \sum_{t=1}^{n} \frac{ARPU_t * Margin_t - CTS_t}{(1+r)^t} - CAC$$

Где $ARPU_t$ – средняя выручка на пользователя в периоде t, $Margin_t$ – маржинальность сервисов, CTS_t – издержки на обслуживание (Cost to Serve), r – ставка дисконтирования, а CAC – стоимость привлечения клиента.

Однако в академической среде классическая формула подвергается серьезной критике за свою одномерность (one–dimensional calculation). Исследователи настаивают на необходимости применения «многомерного CLV» (multidimensional CLV). Например, цитата Линн Райлс (Lynette Ryals), профессора маркетинга, исследователя юнит–экономики:

«Косвенные эффекты LTV как источника создания стоимости привлекают все большее внимание в исследованиях, но они в недостаточной степени учитываются в основных методах оценки клиентов. Инвестиции в отношения с клиентами несут в себе потенциальный риск разрушения стоимости компании, если они основаны на неверных [чисто транзакционных] оценках прибыльности клиента» [2].

Инновационные AI–продукты снижают CTS за счет роботизации и повышают ARPU за счет точного скоринга и кросс–продаж. Это подтверждается статистикой удовлетворенности клиентов (Таблица 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ NPS и уровня удержания (Retention Rate) в финансовом секторе (по данным McKinsey и Bain & Company на 2024–2025 гг.)

Категория финансовой организации	Средний показатель NPS	Годовой уровень удержания (Retention Rate)	Доля кросс–продаж (Cross–sell ratio)
Традиционные банки (Classic Banking)	25–35	70–75%	1.5–2.0 продукта
Цифровые банки (Neobanks)	60–75	85–90%	3.0–3.5 продукта
Платформенные финтех–экосистемы	65–80	> 92%	>4.5 продуктов

Как видно из статистики, финтех–экосистемы демонстрируют беспрецедентный уровень удержания (> 92%), что делает лояльность первичным барьером для конкурентов [3].

Пользовательский опыт (UX/UI) как барьер переключения

Высокая клиентская лояльность неразрывно связана с качеством пользовательского интерфейса. В платформенной экономике роль пользовательского опыта (UX/UI) выступает не только фактором дифференциации, но и мощным барьером для перетока клиентов к конкурентам. Интеграция дизайна интерфейсов и обеспечение бесшовности (seamlessness) сервисов напрямую влияют на финансовые показатели компании.

Согласно эмпирическим данным ведущих аналитических агентств, наличие технологических барьеров («трения») на этапе взаимодействия с клиентом ведет к колоссальным убыткам, в то время как инновации в области персонализации окупаются за счет кросс–продаж. В Таблице 2 систематизировано влияние качества UX и AI–персонализации на ключевые метрики финтех–компаний.

Когда инновационный технологический продукт (например, суперапп) предлагает выполнение сложной финансовой операции в "один клик", у пользователя формируется устойчивая поведенческая привычка [4]. Согласно исследованиям Forrester Research, каждый доллар, инвестированный в проектирование пользовательского опыта (UX), приносит до 100 долларов возврата (ROI = 9900%), что делает UX стратегическим активом.

Таблица 2. Эмпирические оценки влияния пользовательского опыта (UX) и AI–персонализации на экономические метрики финтех–компаний [5] [6] [7]

Фактор (UX / Инновационный продукт)	**Влияние на поведение пользователя (Эмпирический показатель)**	**Экономический эффект для бизнеса**	**Источник данных**
Сложный процесс регистрации (онбординг)	68–70% потенциальных клиентов бросают процесс открытия счета из–за сложного интерфейса и избыточных требований.	Ежегодные потери финтех–отрасли оцениваются в $18 млрд (потерянные затраты на привлечение – CAC).	Signicat (отчет «The Battle to Onboard»); Fenergo (2024); McKinsey (2024).
Внедрение предиктивной AI–персонализации	Увеличение общей цифровой вовлеченности (digital engagement) на 40%; рост кликабельности (CTR) рекомендаций на 17%.	Рост остатков на счетах (депозитов) и увеличение доли кошелька (Share of wallet) на 15%.	Microsoft и Personetics (исследование AI в банкинге).

Фактор (UX / Инновационный продукт)	**Влияние на поведение пользователя (Эмпирический показатель)**	**Экономический эффект для бизнеса**	**Източник данных**
Интерактивный и геймифицированный UX	Снижение раннего оттока пользователей (брошенных пустых счетов) на 60% по сравнению со стандартным статичным интерфейсом.	Увеличение конверсии в высокомаржинальные и сложные финансовые продукты на 40%.	Отраслевая аналитика поведенческого UX в финтехе.

Сетевые эффекты и эффекты масштаба данных

Инновационные технологии не способны создать долгосрочное преимущество в отрыве от механизмов сетевых эффектов. В цифровой платформенной экономике финансово–технологического сектора действуют три ключевых типа сетевых эффектов, формирующих непреодолимые конкурентные барьеры (экономические рвы): прямые, перекрестные (двусторонние) и эффекты масштаба данных [8].

Прямой сетевой эффект (согласно закону Меткалфа) возникает, когда ценность продукта для пользователя растет пропорционально числу других пользователей в системе. Ярким примером служат P2P–переводы и платежные системы (например, классическая модель PayPal или функция перевода по номеру телефона). Чем больше пользователей присоединяется к сети, тем она становится удобнее для всех остальных, что естественным образом снижает стоимость привлечения нового клиента (CAC) за счет органической виральности.

Перекрестные (двусторонние) сетевые эффекты характерны для супераппов и многосторонних платформ (таких как Revolut, WeChat или экосистема Т–Банка). В этом случае рост одной группы пользователей (например, розничных клиентов, использующих lifestyle–сервисы внутри

банковского приложения для бронирования столиков или покупки билетов) привлекает другую группу (рестораны, кинотеатры, мерчантов). Увеличение числа мерчантов, в свою очередь, обогащает функционал супераппа и усиливает «эффект привязки» (lock–in) для розничного клиента.

Особое значение в финансово–технологическом секторе приобретают эффекты масштаба данных (data network effects). Роль таких сетевых эффектов заключается в создании мощного «эффекта привязки» (lock–in) и существенном повышении затрат переключения (switching costs) для потребителей. Механизм работает как самораскручивающаяся спираль (контур усиления): рост пользовательской базы генерирует большие массивы транзакционных данных; эти данные обучают алгоритмы машинного обучения (ML); ML–модели обеспечивают лучшую гиперперсонализацию и UX; улучшенный UX стимулирует лояльность и привлекает новых пользователей.

Ведущие игроки российского рынка наглядно демонстрируют реализацию этой модели (Таблица 3).

Таблица 3. Оценка реализации сетевых эффектов лидерами финтех–сектора РФ (оценочные данные за 2024–2025 гг.) [9] [10]

Компания	Ежемесячная аудитория (MAU), млн	Объем обрабатываемых данных (Data scale)	Проникновение инноваций (AI/Суперапп)
Сбер	> 82	Экстремально высокий (петабайты/день)	Высокое (СберБанк Онлайн как эталонный суперапп, AI в 100% процессов)
Т–Банк	> 35	Высокий	Высокое (lifestyle–сервисы, предиктивная аналитика)
Яндекс Финтех	>25 (фин. сервисы)	Экстремально высокий (поведенческие данные)	Растущее (синергия поиска, e–com и финтеха)

В данном контексте ценность платформы растет экспоненциально, подчиняясь расширенной версии закона Меткалфа, где узлами сети становятся не только люди, но и генерируемые ими алгоритмические профили.

Сбер и Т–Банк (Open API): Осознавая силу эффекта масштаба данных, крупнейшие игроки российского рынка эволюционируют от закрытых экосистем к концепции открытого банкинга. Осенью 2024 года Сбер и Т–Банк первыми запустили совместный пилотный проект по обмену данными через Open API. Инициатива позволяет клиентам видеть балансы и управлять счетами обоих банков в одном мобильном приложении. Этот инновационный подход не только делает клиентский путь бесшовным, но и кардинально

увеличивает объем агрегированных данных для предиктивной аналитики, усиливая алгоритмы скоринга и кросс–продаж обеих платформ [11].

При проектировании стратегии конкурентного преимущества важно учитывать, что сетевые эффекты могут носить асимметричный характер. В частности, исследования показывают, что на платформах P2P–кредитования (Marketplace Lending) инвесторы (кредиторы) сильнее зависят от надежности и масштаба базы заемщиков, чем наоборот [12].

Кроме того, по мере взросления платформы могут возникать «негативные сетевые эффекты» – информационная перегрузка интерфейсов (когда суперапп становится слишком сложным для пользователя) или повышение рисков кибербезопасности из-за централизации данных. Следовательно, успешная стратегия финтех–компании требует постоянной балансировки между агрессивным масштабированием инноваций и сохранением интуитивно понятного пользовательского опыта.

Заключение

Проведенное исследование доказывает, что инновационные технологические продукты сами по себе не являются гарантом рыночного лидерства. Именно через механизмы клиентской лояльности, превосходного пользовательского опыта (UX) и многосторонних сетевых эффектов инновационные технологии трансформируются в устойчивые рыночные преимущества. Компании финансово–технологического сектора, способные интегрировать эти три элемента в единую платформенную бизнес–модель, обеспечивают себе защиту от разрушительной конкуренции, максимизируют пожизненную ценность клиента и закладывают фундамент для долгосрочного технологического суверенитета в условиях цифровой экономики.

Фундаментальным драйвером монополизации ценности в финтех–секторе признан «информационный маховик» (Data Flywheel), базирующийся на эффектах масштаба данных. Лидеры российского рынка (Сбер, Т–Банк, Яндекс) наглядно демонстрируют, что интеграция разрозненных сервисов в единую среду и обмен данными (в том числе через механизмы Open API) запускают самораскручивающуюся спираль непрерывного улучшения сервисов. При этом стратегическим вызовом для таких экосистем становится необходимость тонкой балансировки: агрессивное наращивание функционала и объединение партнеров не должно приводить к негативным сетевым эффектам в виде информационной перегрузки пользователя.

Список литературы:

1. Райхельд Ф. Искренняя лояльность. Ключ к завоеванию клиентов на всю жизнь / Ф. Райхельд при участии Р. Марки; перевод с английского С. Филина и И. Борымовой. – 2–е изд. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 334 с.

2. Martin C., Ryals L.J. The Supply Chain Becomes the Demand Chain // Journal of Business Logistics. – 2014. – Vol.35, No.1. – P. 29-35. DOI: 10.1111/jbl.12037

3. Global Banking Annual Review 2024: Attaining escape velocity [Electronic resource] // Официальный сайт McKinsey & Company. – URL: https://www.mckinsey.com/industries/financial–services/our–insights/global–banking–annual–review–2024 (дата обращения: 21.06.2026).

4. Тис Д. Д. Выявление динамических способностей: природа и микрооснования (устойчивых) результатов компании // Российский журнал менеджмента. – 2009. – Т.7, № 4. – С. 59–108. EDN: KYBFZT

5. The Battle to Onboard: The Growing Power of the Consumer demans [Electronic resource] // Официальный сайт компании Signicat. – URL:https://www.signicat.com/the–battle–to–onboard–2022?__cf_chl_rt_tk=f1s4FkMAPNgccUym4F3nLQH0Rzx8CGUrlD3aMf4W8sM–1782061963–1.0.1.1–iaS1u.cefiAPudiSG3eibuMFm_TTMgxli4mc4KlWAgc (дата обращения: 21.06.2026).

6. Global KYC & Onboarding Trends in 2024 [Electronic resource] // Официальный сайт компании Fenergo. – URL: https://www.fenergo.com/kyc–trends (дата обращения: 21.06.2026).

7. Syed M., Owais M. [et.al]. The Impact of AI-Driven Personalization on Consumer Engagement and Brand Loyalty // Qlantic Journal of Social Sciences. – Vol. 6, No.1. – P. 311-323. DOI:10.55737/qjss.v-iv.24313

8. Паркер Д. Революция платформ: как сетевые рынки меняют экономику – и как заставить их работать на вас / Д. Паркер, М. ван Альстин, С. Чаудари; перевод с английского Е. Пономаревой. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 302 с.

9. Данные публичной финансовой отчетности ПАО «Сбербанк» (2023–2025 гг.) [Электронный ресурс] // Официальный сайт компании ПАО «Сбербанк». – URL: https://www.sberbank.com/ru/investor–relations/groupresults/annual (дата обращения: 21.06.2026).

10. Финансовая отчетность (2023–2025 гг.) [Электронный ресурс] // Официальный сайт компании компании АО «Т–Банк». – URL: https://www.tbank.ru/about/investors/11/ (дата обращения: 21.06.2026).

11. Сбер и «Т–Банк» начали тестировать открытые API на клиентах [Электронный ресурс] // Сбер Про. – URL: https://sber.pro/publication/sber–i–t–bank–nachali–testirovat–otkritie–api–na–klientah/ (дата обращения: 21.06.2026).

12. Болдырев М.В., Абаев А.Л. Моделирование Сетевых Эффектов В Платформенных Бизнес–Моделях // Экономические системы. – 2025. – Т.18, №2. – С. 42-58. DOI: 10.29030/2309–2076–2025–18–2–42–58 EDN: FAEBIF

УДК 005.35:338.45

Шонин А.А.,
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия

ЭКГ-РЕЙТИНГ КАК РОССИЙСКАЯ МОДЕЛЬ ОТВЕТСТВЕННОГО БИЗНЕСА: НОРМАТИВНЫЙ СТАТУС И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Аннотация: В настоящей статье рассматривается ЭКГ-рейтинг как национальная модель оценки ответственного бизнеса, закреплённая в России на уровне государственного стандарта. Показаны ограничения повестки ESG, среди которых проблема гринвошинга и зависимость международных рейтингов от политического контекста. Эти ограничения сделали актуальным появление собственной российской системы оценки. Раскрываются институциональные основы ЭКГ-рейтинга, его нормативный статус и связь с системой стратегического планирования государства. Проанализирована структура рейтинга, распределение баллов между направлениями «Экология», «Кадры» и «Государство», и отличие каждого блока по содержанию от соответствующего компонента в ESG-концепции. Обосновывается вывод о том, что ЭКГ сохраняет трёхкомпонентную структуру международной повестки, но ставит в центр отношения бизнеса с государством и опирается на государственные приоритеты вместо интересов инвесторов. В результате обосновано, что для крупного промышленного предприятия ЭКГ и ESG выступают не альтернативными, а взаимодополняющими системами оценки.

Ключевые слова: устойчивое развитие; ЭКГ-рейтинг; ESG; ответственный бизнес; национальный стандарт; стратегическое управление; промышленное предприятие.

К началу 2020-х годов повестка ESG прочно вошла в корпоративную практику. Под ней принято понимать три направления ответственности бизнеса, а именно экологическое, социальное и управленческое. Российские промышленные компании готовили нефинансовую отчётность по международным стандартам, стремились попасть в глобальные рейтинги и подтягивали показатели под ожидания зарубежных инвесторов. Но уже к 2022 году стало ясно, что ESG не может оставаться единственной опорой для оценки ответственного бизнеса в России, и причин тому несколько.

Первая причина заложена в самой методологии. Оценка по ESG строится на добровольном раскрытии, а значит, между тем, что компания декларирует, и тем, что она делает в действительности, остаётся разрыв. В этом разрыве и вырос гринвошинг, когда фирма создаёт себе экологичный имидж, не вкладываясь в реальное снижение вреда для окружающей среды.

Бучинская О. Н. показывает, что на рынке зелёных облигаций и в банковской практике гринвошинг приобрёл такой масштаб, что регуляторам пришлось вводить против него отдельные меры [1].

Добавляет неопределённости и то, что разные рейтинговые агентства оценивают одну и ту же компанию по-разному, и инвестору трудно понять, какому рейтингу верить.

Вторая причина пришла извне, из области геополитики. После февраля 2022 года часть крупных российских компаний лишилась доступа к международным ESG-рынкам, а сами критерии оценки оказались зависимы от политического контекста. Для отечественной промышленности это означало простую вещь. Внешняя система оценки перестала быть нейтральной и уже не годилась в качестве основы национальной политики ответственного бизнеса.

Ответом на эти изменения стал ЭКГ-рейтинг, название которого складывается из трёх направлений оценки, а именно экологии, кадров и государства. Его запустили в 2022 году по поручению Президента и закрепили национальным стандартом. По структуре он напоминает ESG, однако каждый его блок наполнен другим содержанием. В литературе ЭКГ чаще всего называют российским аналогом ESG, приспособленным к местным условиям [7]. Такая оценка верна лишь наполовину и упускает главное. У ЭКГ есть нормативный статус, которого ни одна ESG-методика не имеет, а сама логика оценки выстроена вокруг государства, поэтому свести её к простой адаптации западного подхода не получится.

Оформление концепции развивалось стремительно и сразу вышло на федеральный уровень. К разработке подключились Торгово-промышленная палата, Министерство экономического развития, Федеральная налоговая служба, Счётная палата, Росстандарт и Финансовый университет при Правительстве. Уже по составу участников виден характер инструмента, ведь оценивать ответственный бизнес взялись налоговые и контрольно-надзорные органы, а не финансовые институты, как это было в ESG. Первую версию рейтинга показали на Петербургском международном экономическом форуме в 2023 году, и дальше система начала расти.

Техническую сторону взяла на себя Федеральная налоговая служба, и это многое определило. Рейтинг считается сам, по тем данным, что уже есть у государства, без всякого запроса со стороны компании и без подачи отчётности. Здесь ЭКГ расходится с ESG-рейтингами, где компания сама заказывает оценку и платит за неё. Скоринг собирается из сведений Росстандарта, налоговой службы, Социального фонда, Росфинмониторинга, Министерства юстиции, антимонопольной службы и ещё ряда ведомств. Опора на проверенные государственные данные избавляет от зависимости от добровольного раскрытия и закрывает то уязвимое место ESG, через которое в повестку проникал гринвошинг.

Отсюда возникает и разница в охвате. ESG-рейтинги в России держат в поле зрения около двухсот компаний, тогда как ЭКГ-рейтинг автоматически учитывает всех зарегистрированных предпринимателей. К 2025 году в нём оказалось свыше 7,5 миллиона организаций, то есть почти все хозяйствующие субъекты страны [10]. По этому охвату ЭКГ стал крупнейшим в мире инструментом оценки ответственности бизнеса. Саввина С. А. называет его комплексным инструментом, который переносит идеи устойчивого развития на российскую практику и учитывает особенности национального регулирования [7].

Сам по себе широкий охват национальную модель ещё не создаёт. Решающим стало закрепление методики в нормативном поле.

Приказом Росстандарта от 29 декабря 2023 года утверждён ГОСТ Р 71198-2023 «Индекс деловой репутации субъектов предпринимательской деятельности (ЭКГ-рейтинг). Методика оценки и порядок формирования ЭКГ-рейтинга ответственного бизнеса», вступивший в силу с 1 февраля 2024 года [2]. Так Россия оказалась первой страной, где методология оценки ответственного бизнеса получила статус национального стандарта. У международных методик такого статуса нет. Стандарты GRI, SASB, TCFD и ISSB остаются рекомендательными документами негосударственных организаций, а рейтинги MSCI, S&P и Sustainalytics опираются на закрытые коммерческие методологии.

Стандарт работает не сам по себе, а вписан в систему стратегического планирования. Указ Президента от 8 ноября 2021 года № 633 закрепил основы государственной политики в этой области и подготовил почву для отраслевых инструментов оценки [9], а Указ от 7 мая 2024 года № 309 задал национальные цели развития до 2030 года и на перспективу до 2036 года, среди которых сбережение народа, устойчивая динамичная экономика и экологическое благополучие [8]. ЭКГ-рейтинг встроен в эту систему как инструмент, по которому судят о вкладе бизнеса в достижение национальных целей.

Нормативный статус ЭКГ-рейтинга подкреплён и на региональном уровне. Первой закон о развитии ответственного ведения бизнеса приняла Владимирская область ещё в декабре 2022 года [4]. Компаниям с высоким рейтингом там полагаются земельные участки без торгов, инвестиционный налоговый вычет, возмещение части затрат из бюджета и сопровождение инвестиционных проектов.

Структура ЭКГ-рейтинга близка к структуре ESG, но содержание каждого блока подстроено под национальные приоритеты. Максимальная оценка составляет 160 баллов, и распределены они между тремя направлениями неравномерно. На блок «Государство» приходится 70 баллов, на «Кадры» 65, на «Экологию» всего 25 [2]. Ещё до 10 баллов можно получить

за участие в ведущих деловых объединениях. Полностью баллы по подразделам расписаны в таблице 1.

Таблица 1. Распределение баллов в ЭКГ-рейтинге по направлениям оценки

Направление	**Подраздел**	**Баллы**
Экология (25)	Экологичность	15
	Наилучшие доступные технологии	5
	Экологическая политика и проекты	5
Кадры (65)	Уровень оплаты труда	35
	Социальный пакет	25
	Благотворительные проекты	5
Государство (70)	Финансовая устойчивость	15
	Налоговая история и благонадёжность	45
	Социальные инвестиции в регионы присутствия	10
Дополнительно	Взаимодействие с деловыми объединениями	до 10

Источник: составлено автором на основе [2].

Уже само распределение баллов выдаёт приоритеты модели. Почти половина оценки отдана блоку «Государство», причём 45 баллов из его 70 закреплены за налоговой историей и благонадёжностью компании. Экология же весит втрое меньше управленческого блока. Это прямо противоположно тому, как устроен ESG, где экологическая составляющая с климатической повесткой и выбросами парниковых газов нередко выходит на первый план. В ЭКГ большее значение отдаётся налоговой дисциплине, а не сокращению углеродного следа.

Компонент «Кадры» соответствует блоку «Social» в ESG, но смещает внимание на другие стороны социальной ответственности. Вместо разнообразия, инклюзивности и гендерного баланса на первый план здесь выходят оплата труда и поддержка семьи работника. В социальном пакете прописаны материальная помощь сотрудницам в период беременности, выплаты при рождении и усыновлении детей, поддержка детей сотрудников. Акцент на демографии выбран не случайно, так как среди разработчиков стандарта указан Институт демографической политики имени Менделеева, а сам блок направлен на вовлечение бизнеса в национальный проект в сфере демографии. Развитием этого направления стал отдельный КПД-рейтинг, который оценивает эффективность корпоративных демографических

программ. Он был введён как корпоративный демографический стандарт в конце 2025 года [3].

Компонент «Государство» заменяет международный «Governance» и меняет сам предмет оценки. Корпоративное управление в привычном смысле, то есть независимость совета директоров, права акционеров и качество раскрытия информации, здесь не рассматривается вовсе. Вместо этого измеряется качество отношений компании с государством, оценивается финансовая устойчивость, налоговая история, социальные инвестиции в регионы присутствия. Если блок «Governance» в ESG отвечает на вопрос, насколько компания подотчётна акционерам, то блок «Государство» в ЭКГ отвечает на вопрос, насколько она добросовестна как налогоплательщик и партнёр государства.

Ближе всего к исходному «Environmental» стоит экологический компонент, но охватывает он заметно меньше факторов. Оценка сведена к доле экологических платежей в выручке, применению наилучших доступных природоохранных технологий и участию в экологических проектах, а вот прямых показателей энергопотребления, выбросов загрязняющих веществ и парниковых газов в методике нет. Журова Л. И. отмечает, что набор экологических показателей у ЭКГ заметно уже, чем у ESG, и это ограничивает возможности рейтинга в части климатической повестки [5]. На фоне принятой в России Климатической доктрины 2023 года и российской стратегии низкоуглеродного развития до 2050 года такая ограниченность оборачивается ощутимым разрывом между методикой и государственными приоритетами.

В научной литературе критика концепции ЭКГ пока менее развита, чем критика ESG-концепции, но основные её направления уже обозначены. Помимо сужения экологического блока, звучит упрёк в одностороннем понимании компонента «Государство», ведь оценка по этому направлению сведена к финансовой устойчивости и налоговой истории, а взаимодействие компании с органами местного самоуправления и региональными администрациями остаётся за рамками методики. Выпадает из оценки и само корпоративное управление, так что качество внутренних управленческих процедур рейтинг попросту не фиксирует.

Различия двух систем порождают разные трактовки их соотношения. Зотова А. В. рассматривает ESG и ЭКГ как два параллельных требования, под которые компания вынуждена подстраиваться, и видит здесь необходимость свести оба требования в единый подход, поскольку организация сначала выстраивает стратегию под одну систему, а затем дорабатывает её под требования второй [6]. Саввина С. А. трактует ЭКГ иначе, как российскую адаптацию идей устойчивого развития, и подчёркивает её связь с ESG [7]. Каждая из этих трактовок по-своему верна, но полной картины соотношения двух систем по отдельности они не дают.

Авторская позиция состоит в том, что для крупного промышленного предприятия ESG и ЭКГ выступают не альтернативными, а взаимодополняющими системами оценки, и объясняется это несколькими причинами. Прежде всего играет роль рыночная география. Нефтегазовые, металлургические и химические компании продолжают экспорт в дружественные страны, где раскрытие нефинансовой информации по-прежнему опирается на международные стандарты, и отказ от ESG-отчётности стоил бы им части экспорта и доступа к зарубежному финансированию. Следующая причина касается внутреннего рынка, где доступ к государственной поддержке и участие в закупках всё чаще привязаны к ЭКГ-рейтингу, так что одни и те же компании работают одновременно во внешнем и внутреннем контуре и не могут отказаться ни от одного из них. Ещё одна причина связана с содержанием ЭКГ. Эта система не дублирует ESG-концепцию, а оценивает то, что международная методика не охватывает, то есть добросовестность компании как налогоплательщика и её вклад в демографические и региональные приоритеты страны.

Из этого следует практический вывод. Концепция ЭКГ сохраняет трёхкомпонентную структуру международной повестки ESG, но меняет содержание каждого блока и делает главный акцент на отношениях бизнеса с государством. Её отличает нормативный статус, какого нет ни у одной из ESG-методик, и опора на государственные приоритеты вместо интересов инвесторов. Ограниченность экологического блока остаётся слабым местом концепции и обозначает направление её дальнейшего развития. При этом ЭКГ не вытесняет ESG, а занимает собственную нишу. Для крупного промышленного предприятия рационально одновременно учитывать требования обеих систем, где ESG обслуживает внешний рынок, а ЭКГ открывает доступ к государственной поддержке внутри страны.

Список литературы:

1. Бучинская О. Н. Гринвошинг в «зеленых» финансах и меры его предотвращения // Экономика и управление. 2024. Т. 30. № 6. С. 647–655. http://doi.org/10.35854/1998-1627-2024-6-647-655.

2. ГОСТ Р 71198-2023. Индекс деловой репутации субъектов предпринимательской деятельности (ЭКГ-рейтинг). Методика оценки и порядок формирования ЭКГ-рейтинга ответственного бизнеса. – Введ. 2024-02-01. – М.: ФГБУ "Институт стандартизации", 2024. – 43 с.

3. Журова, Л. И. ESG-рейтинг или ЭКГ-кардиограмма бизнеса? Развитие оценки корпоративной социальной ответственности // Вестник Самарского муниципального института управления. – 2025. – № 3. – С. 52-62.

4. Закон Владимирской области от 05.12.2022 № 116-ОЗ «О развитии ответственного ведения бизнеса во Владимирской области» // Информационно-правовой портал Гарант. [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/405877615/ (дата обращения: 03.07.2026).

5. Зотова, А. В. Сопоставление esg-стратегии и экг-рейтинга / А. В. Зотова // Профессорский журнал. Серия: экономические науки. – 2024. – № 4(4). – С. 36-39. – DOI 10.18572/3034-2341-2024-4-4-36-39. – EDN GFSUET.

6. КПД-рейтинг (Корпоративная Поддержка Демографии) // кпд-рейтинг.рф. [Электронный ресурс]. URL: https://кпд-рейтинг.рф (дата обращения: 02.07.2026).

7. Саввина С. А. Трансформация подходов к оценке устойчивого развития бизнеса: от ESG к ЭКГ // Наука сегодня: актуальные исследования: Сборник статей II Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Петрозаводск, 25 декабря 2025 года. – Петрозаводск: МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2025. – С. 253-259. – EDN BKPXDA.

8. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // Информационно-правовой портал Гарант. [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/408992634/ (дата обращения: 03.07.2026).

9. Указ Президента Российской Федерации от 8 ноября 2021 г. N 633 «Об утверждении Основ государственной политики в сфере стратегического планирования в Российской Федерации» // Информационно-правовой портал Гарант. [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/403015816/ (дата обращения: 02.07.2026).

10. ЭКГ-рейтинг ответственного бизнеса // экг-рейтинг.рф. [Электронный ресурс]. URL: https://экг-рейтинг.рф (дата обращения: 02.07.2026).

ОБЩЕСТВО

УДК 316.77

Гогина М. А.
Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Россия

СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА В ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОЛИТИКЕ ОРГАНОВ ВЛАСТИ (РОССИЙСКИЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ОПЫТ)

Аннотация. В статье анализируется российский исследовательский опыт использования социальных медиа в информационной политике органов региональной власти. Рассматриваются данные социологических исследований ВЦИОМ, ФОМ, РОМИР и АНО «Диалог Регионы» о медиапотреблении населения, уровне доверия к госпабликам, предпочтениях аудитории и динамике вовлеченности граждан в цифровые коммуникации. Особое внимание уделяется оценке эффективности официальных аккаунтов, качеству обратной связи и формированию имиджа власти. Выявляются ключевые векторы исследований и существующий методический разрыв между показателями охвата и структурными компонентами имиджа органов власти.

Ключевые слова: социальные медиа, информационная политика, имидж органов власти, региональное управление, цифровая коммуникация, общественное мнение.

Российский исследовательский опыт по проблематике социальных медиа в информационной политике региональных органов власти складывается из двух взаимодополняющих линий. Первая предполагает социологические измерения медиапотребления, доверия и каналов получения общественно-политической информации, а вторая представляет прикладные мониторинги цифровых коммуникаций власти, ориентированные на оценку эффективности госпабликов, аккаунтов глав регионов и ведомств. В аналитическом подходе изучения дискурса власти предметом оценки становятся форматы, структура тем, тональность, доказательность, «сервисность» сообщений и наличие диалога с населением. Это направление усиливается после институционализации госпабликов и расширения практик Центров управления регионом с возникновением задачи стандартизировать контент и разработать эффективные приемы публичного информирования [11]

В последних исследованиях ВЦИОМ и ФОМ устойчиво фиксируется рост значимости социальных сетей и мессенджеров, как источников новостей о событиях общественно-политической сферы. Рассмотрим ключевые наблюдения по результатам анализа (Диаграммы 1-2):

а) по данным опроса ФОМ в 2025 г., около четверти россиян предпочитают узнавать новости именно через мессенджеры, эта цифра заметно выросла за последние несколько лет. Наиболее популярными платформами среди россиян остаются Telegram – 46% и ВКонтакте – 41%. Большинство пользователей – 63% заходят в мессенджеры и социальные сети ежедневно [7];

б) аналитический центр ВЦИОМ в 2025 г. в исследовании «Живущие в сети, или Медиапотребление современной молодёжи» отмечает, что среди респондентов в возрасте 18–34 лет доля тех, кто регулярно получает общественно-политические новости из соцсетей и мессенджеров, превышает 60%. В старших возрастных группах этот показатель существенно ниже, но и там наблюдается постепенный рост вовлеченности [3];

в) также в исследовании ВЦИОМ в 2023 г. «Социальные сети и мессенджеры: вовлеченность и предпочтения» выделяет несколько наиболее популярных площадок: крупные социальные сети (лидеры по охвату аудитории) и популярные мессенджеры, где значительную роль играют новостные и тематические каналы. Также выяснилось, что 86% россиян, пользуются хотя бы одной социальной сетью или мессенджером, при этом мужчины чаще, чем женщины интересуются новостями – 81% против 74% [10];

Диаграммы 1, 2 – Результаты исследований предпочтительных новостных источников россиян и читателей страниц органов власти в социальных сетях

г) согласно исследованию Всероссийского центра изучения общественного мнения, проведённого в ноябре 2024 года, 33% россиян просматривают страницы органов власти и государственных учреждений в социальных сетях и мессенджерах. В группе тех, кто называет госпаблики главным источником местных новостей, охват аудитории достигает 70%. Не обращались к данному источнику информации 66%. Интерес к госпабликам обусловлен полом, поколением, уровнем образования и местом работы. Недавними посетителями страниц органов власти и госучреждений в социальных сетях и мессенджерах чаще оказываются женщины – 37%,

россияне с высшим и неоконченным высшим образованием – 42%, работники бюджетных организаций – 48%, зумеры – 42% и миллениалы – 44%. Посетителей госпабликов среди представителей старшего поколения насчитывается 23%. Поселенческий фактор в этом вопросе значения не имеет: госпаблики интересны в малых городах и селах для 29%, в городах с населением от 100 тыс. человек – для 35-38%;

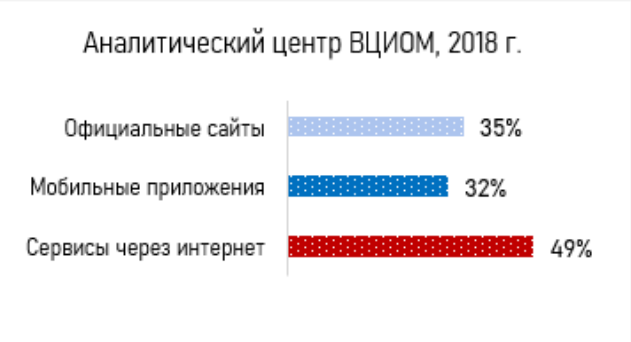
д) наибольший интерес аудитории соцсетей и мессенджеров вызывают новости о событиях в стране и мире – 49% и политика – 42%. Преимуществами новых медиа респонденты называют оперативность (новости появляются в соцсетях и мессенджерах быстрее, чем в традиционных СМИ), удобство формата (возможность получать краткие сводки и следить за развитием событий в режиме реального времени) и персонализация (подписки на интересующие каналы и сообщества позволяют формировать индивидуальную информационную ленту) [6].

Исследование, проведенное РОМИР в конце 2024 года, выявило значительный рост влияния цифровых платформ и социальных сетей на информационное поле России. Более четверти россиян используют интернет в качестве основного источника информации, а треть - 34% ежедневно черпают новости из Telegram. В то время как ВКонтакте по-прежнему остается популярной платформой – 19% пользователей. Таким образом, можно сказать, что результаты опросов крупных исследовательских центров свидетельствуют о значительной роли социальных сетей и мессенджеров в современном российском информационном пространстве [3].

Данные свидетельствуют не только о росте аудитории социальных сетей, но и о повышении уровня доверия к информации, получаемой из этих источников. Однако, социальные сети, несмотря на все преимущества, имеют ряд недостатков и ограничений, подробно описанных в исследовании Э. Н. Рычихиной, Е. П. Нескородевой и А. М. Боровиковым. Тем не менее, результаты проведенного анализа показали, что эти недостатки могут быть частично или полностью нивелированы при условии грамотного применения социальных сетей органами власти. Авторы предлагают определённые стратегии, направленные на эффективное использование возможностей социальных сетей в управлении, при этом снижая риски, связанные с распространением ложной информации и манипуляций. К таким стратегиям относятся создание коммуникационных планов, регулярный мониторинг социальных медиа, активное общение с пользователями и меры противодействия дезинформации. В целом, исследование подчёркивает, что государственным структурам и организациям крайне важно разрабатывать комплекс мер для эффективного использования социальных сетей в коммуникации с населением [9].

Согласно данным социологических опросов АНО «Диалог Регионы» в 2023 году, более 59% населения утверждают, что наличие государственных представителей в открытом информационном пространстве и возможность напрямую обращаться к ним с запросами свидетельствуют об открытости и прозрачности власти. Однако по данным исследования социологического агентства «Вебер», только 31% интернет-пользователей отмечает наличие достаточной информации о деятельности государственных органов, в то время как больше половины респондентов жалуются на ее недостаток, и лишь 8% опрошенных уверены, что сведений об органах власти и управления избыточны [5].

Результаты исследования Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в 2018 году по теме взаимодействия граждан с органами власти представили неоднозначные оценки россиян касательно открытости органов исполнительной власти на разных уровнях. Среди ключевых показателей прозрачности власти респонденты выделяют отсутствие коррупции – 35%, возможность личного общения с представителями власти – 21%, онлайн-услуги – 20% и оперативность реагирования властей на запросы – 20%. Большинство граждан предпочитает получать актуальную информацию о работе государственных структур на местном уровне – 29%, чем на уровне правительства региона – 17%. Взаимодействие с органами власти и государственными учреждениями в основном происходит через электронные ресурсы: использование онлайн-сервисов – 49%, мобильных приложений – 32% и посещение официальных веб-сайтов – 35% (Диаграммы 3-4) [2].



Диаграммы 3, 4 – Результаты исследований наиболее значимых характеристик открытости органов власти и электронных сервисов взаимодействия с госучреждениями

По результатам экспертного опроса, проведенного Филатовой О. Г. в рамках проекта РНФ «Институциональная трансформация управления электронным участием в России: исследование региональной специфики» в октябре и ноябре 2022 года, можно выделить несколько ключевых выводов о внедрении делиберативных процессов в практику работы региональных

органов власти через социальные сети и о повышении потенциала электронного участия и активности граждан [10].

а) Важным фактором успеха внедрения делиберативных практик является роль руководителя региона и руководителя цифровой трансформации.

б) Наиболее открытым, честным и эффективным каналом коммуникации, позволяющим получить обратную связь от жителей, согласно участникам исследования, являются социальные сети.

В рамках социологического исследования «Оценка деятельности органов публичного управления в социально-сетевом пространстве» В. В. Зотова, Е. И. Боева и Л. А. Василенко в октябре 2020 года на территории Курской области были определены перспективы организации диалога между органами власти и жителями в решении общественно значимых вопросов. Результаты исследования показали, что 49% граждан удовлетворены организацией диалога и партнерства с органами власти на региональном уровне. Из них 12% полностью удовлетворены и 37% – выразили удовлетворенность в большей степени. Однако на уровне муниципалитетов этот показатель снижается до 39%. Мнения респондентов относительно функционала онлайн-площадок весьма различны: большинство считает, что их роль ограничивается либо сбором общей информации – 39%, либо имитацией решений – 24% в то время, как только 16% уверены в их реальной помощи [4].

Подход «коммуникационная эффективность» с оценкой метрики активности и вовлечения: охват, просмотры, реакции, комментарии, прирост подписчиков, регулярность публикаций, доля ответов на комментарии, скорость реакций на запросы и т.д. широко применяется в мониторингах официальных страниц и коммуникации глав субъектов региональными ЦУР и АНО «Диалог Регионы». Его достоинством является управленческая применимость и сопоставимость по регионам, а ограничением – метрики вовлеченности не тождественны имиджу, так как высокий резонанс может быть следствием кризиса и сопровождаться негативной тональностью. В результате проведенного социологического исследования в октябре 2022 г. АНО «Диалог Регионы», выяснилось, что 51% пользователей соцсетей читают паблики органов власти и госучреждений. Также в 2021 году организация провела исследование с целью оценки эффективности работы региональных властей в интернет-пространстве. В исследовании использовалась комплексная система критериев, включающая [1]:

1) скорость и качество обратной связи с населением в системе «Инцидент Менеджмент»;

2) отработка информационных угроз;

3) развитие информационной инфраструктуры (работа с официальными и неофициальными площадками, а также с личными аккаунтами руководителей регионов);

4) участие в федеральных информационных кампаниях;

5) деятельность Центров управления регионами (ЦУР), включая оценку руководителями и степень интеграции в процессы регионального управления. Каждый параметр оценивался по 20-балльной шкале с учетом количественных метрик и экспертных заключений.

В итоге можно утверждать, что российские исследования в области социальных медиа как инструмента информационной политики и формирования имиджа региональных властей объединяют подходы из политологии, медиаисследований и теории управления. В работах выделяются такие ключевые векторы как институциональные практики и имиджевые стратегии. Совокупно эти исследования задают актуальные подходы к оценке региональной информационной политики от измерения охвата и доверия к каналам – к анализу контент-стратегий, интерактивности и реакции аудитории. Вместе с тем, как показывают результаты и используемые индикаторы, сохраняется методический разрыв между показателями информирования и коммуникации, а также структурными компонентами имиджа субъекта управления (компетентность, открытость, справедливость, эмпатия, результативность и др.).

Список литературы:

1. 51% пользователей соцсетей читают паблики органов власти и госучреждений [Электронный источник] // SM NEWS, Яндекс. Дзен. – URL: https://dzen.ru/a/Y5hEve4byCm1uXdn (дата обращения: 22.02.2026).

2. Государство и общество в России: запросы, ожидания, надежды [Электронный источник] // ВЦИОМ. – URL: https://old.wciom.ru/index.php?id=236&uid=8945 (дата обращения: 22.01.2026).

3. Динамика медиапотребления в России: россияне стали меньше доверять. Данные РОМИР за IV квартал 2024 года [Электронный источник] // РОМИР. – URL: https://romir.ru/feed/dinamika-mediapotrebleniya-v-rossii-rossiyane-stali-menshe-doveryat-dannye-romir-za-iv-kvartal-2024-goda (дата обращения 29.03.26).

4. Живущие в сети, или Медиапотребление современной молодежи [Электронный источник] / ВЦИОМ. – URL: https:// https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zhivushchie-v-seti-ili-mediapotreblenie-sovremennoi-molodezhi (дата обращения: 06.03.2026).

5. Зотов В. В., Боев Е. И., Василенко Л. А. Гражданская активность населения в социально-сетевом пространстве региона / В.В. Зотов, Е.И. Боев, Л.А. Василенко // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: «Экономика. Социология. Менеджмент». – 2021. – Т. 11, № 2. EDN: WTFVXI

6. Латушко Н. А. Центр управления регионом как форма взаимодействия региональных органов власти и населения в современном цифровом пространстве //

Caucasian Science Bridge. – 2023. – Т. 6, № 4(22). – С. 50-56. DOI: 10.18522/2658-5820.2023.4.4 EDN: ORJPIF

7. Медиапотребление и активность в интернете [Электронный источник] // ВЦИОМ. – URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/mediapotreblenie-i-aktivnost-v-internete (дата обращения: 06.03.2026).

8. Мессенджеры и социальные сети: Использование мессенджеров и отношение к блокировке звонков [Электронный источник] // Фонд Общественное мнение. – URL: https:// https://fom.ru/SMI-i-internet/15239 (дата обращения: 06.03.2026).

9. Регионы расставили по сетям [Электронный источник] // Коммерсантъ. – URL: https://www.kommersant.ru/doc/5099793 (дата обращения: 22.02.2026).

10. Рычихина Э. Н., Нескородева Е. П., Боровикова А. М. Взаимодействие с населением в социальных сетях для устранения конфликтов «местная власть-население» // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2022. – Т.13, № 3. EDN: WCUJIL

11. Социальные сети и мессенджеры: вовлеченность и предпочтения [Электронный источник] // ВЦИОМ. – URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/socialnye-seti-i-messendzhery-vovlechennost-i-predpochtenija (дата обращения: 06.03.2026).

12. Филатова О. Г. Тренды коммуникаций власти и общества в социальных сетях: предварительные результаты экспертного опроса // Интернет-коммуникации в деятельности органов государственной власти и местного самоуправления: практики и стратегии развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2023. – С. 31-38. EDN: KXTJAE

13. Центры управления регионом [Электронный источник] // Диалог. Цифровые коммуникации. – URL: https://dialog.info/projects/region-management-center (дата обращения: 23.02.2026).

УДК 911.3

Ван Жоюй, Лу Мэньфань, Цзэн Ясинь
Таншаньский педагогический университет, Таншань, Китай

МЕХАНИЗМ СМЫСЛОПОРОЖДЕНИЯ В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТРАДИЦИОННОЙ ДЕРЕВНИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЧУВСТВА МЕСТА

Аннотация: в Китае 8155 традиционных деревень, но урбанизация и туризм ведут к утрате аутентичности: жителей вытесняют, пространства коммерциализируются. Исследования игнорируют эмоциональную связь человека с местом. Цель – выявить механизмы смыслопорождения в культурном пространстве деревни через призму «чувства места» и предложить стратегии сохранения. Методика – полуструктурированные интервью и наблюдение в 12 деревнях Аньхоя и Чжэцзяна. Анализ трёхуровневый: физический, практический, смысловой. Результаты: три механизма – официальный нарратив задаёт ценности через статус памятников; повседневные практики жителей транслируют смыслы через устную традицию и обряды; рыночные факторы расширяют смыслы, но при избытке ведут к делокализации. Выводы: смыслопорождение – динамичный процесс взаимодействия «человек–место», основа – среда, ядро – практики жителей. Чувство места – индикатор жизнеспособности. Рекомендации: сохранять права жителей на пространство, согласовывать интересы, укреплять межпоколенческую трансляцию через образование. Охрана не должна сводиться к реставрации – важны эмоции сообщества.

Ключевые слова: чувство места, традиционные деревни, культурное пространство, производство смыслов.

Введение

По состоянию на 2023 год в Китае объявлено шесть списков, включающих в общей сложности 8155 традиционных китайских деревень, что ставит страну на первое место в мире по их количеству. Однако в условиях двойного воздействия урбанизации и развития культурного туризма в некоторых деревнях наблюдаются такие проблемы, как опустение пространства, символизация культуры и размывание идентичности: многие старинные жилые дома переоборудуются в однотипные гостевые дома и магазины, повседневные практики местных жителей вытесняются из исконных пространств, что приводит к утрате культурным пространством своего локального смыслового ядра [1].

Существующие исследования в основном рассматривают охрану деревень с точек зрения пространственного планирования, развития культурного туризма и других аспектов, однако редко уделяют внимание ключевой роли эмоциональной связи человека с пространством в культурной преемственности. Теория чувства места сосредоточена на эмоциях, памяти и

идентичности, возникающих в процессе взаимодействия «человек–место», и именно она предоставляет подходящий аналитический ракурс для понимания смыслопорождения в культурном пространстве. В данной статье предпринимается попытка ответить на три ключевых вопроса: во-первых, из каких измерений состоит смысловое наполнение культурного пространства традиционной деревни? во-вторых, каким образом практики различных субъектов способствуют производству смысла в культурном пространстве? в-третьих, как на основе чувства места выстроить механизм живой охраны культурного пространства?

Базовые понятия и аналитическая рамка

Базовые понятия включают следующее:

1. Чувство места: ключевое понятие гуманитарной географии, обозначающее эмоциональную привязанность, идентификацию и смысловое восприятие, которые возникают у человека в процессе долговременного взаимодействия с местом. Включает два основных измерения: зависимость от места и идентичность с местом.

2. Культурное пространство традиционной деревни: включает как материальные культурные пространства (родовые храмы, театральные подмостки, старые улицы и переулки и т.п.), так и сферы бытования нематериальной культуры (праздничные обряды, ремёсла и др.). Представляет собой единство физических, социальных и культурных свойств.

3. Производство смыслов (meaning production): обозначает динамический процесс, в ходе которого культурное пространство, изначально являющееся просто физическим носителем, наделяется различными субъектами культурным содержанием, эмоциональной ценностью и социальными функциями.

В данной работе производство смыслов в культурном пространстве традиционной деревни разбивается на три последовательных уровня:

Первый уровень – физическое пространство: это материальная основа производства смыслов, включающая природный ландшафт деревни, древние постройки, общественные зоны и другие материальные элементы. Сама пространственная организация этих объектов несёт в себе местную строительную мудрость и культурные традиции [2].

Второй уровень – пространство практик: это основная среда производства смыслов. Повседневный труд местных жителей, праздничные обряды, передача опыта между поколениями и другие практические действия постоянно насыщают пространство живым культурным содержанием.

Третий уровень – смысловое пространство: это конечный результат производства смыслов. Коллективная память, идентичность, культурные символы и др., возникающие в ходе взаимодействия человека и места, формируют уникальную суть деревни, отличающую её от других пространств.

Трёхуровневый механизм производства смыслов в культурном пространстве традиционной деревни

На основе полуструктурированных интервью и включённого наблюдения в 12 традиционных деревнях на юге провинции Аньхой и севере провинции Чжэцзян в данной статье выделяются три механизма производства смыслов, в которых взаимодействуют три основные субъекта:

1. Официальный нарратив: ценностное якорение в рамках проектирования «сверху вниз»

Местные органы власти и ведомства по охране культурного наследия являются первичными конструкторами смыслов культурного пространства деревни. С одной стороны, через институциональные процедуры (присвоение статуса памятников культуры, выдвижение на звание «историко-культурная деревня» и т.п.) официальные структуры легитимизируют пространственную ценность деревни, определяют культурную сущность таких объектов, как родовые храмы и старые жилые дома, и устанавливают охранные границы. С другой стороны, посредством разработки планов охраны деревень, организации подачи заявок на включение в список нематериального культурного наследия и т.п. официальные инстанции обобщают местные культурные традиции (земледельческо-книжная традиция, клановая культура, память о «красных» событиях) в публичный нарратив, задавая тем самым основные смысловые рамки для культурного пространства [3].

Например, в ходе подачи заявки на включение деревни Хунцунь в список Всемирного наследия официальные органы систематически представили строительную мудрость системы водоснабжения в форме «быка» и клановые культурные традиции хуэйчжоуского региона как ключевые ценностные аспекты деревенского пространства, завершив тем самым якорение общественной ценности культурного пространства.

2. Практики жителей: воспроизводство смыслов в повседневном взаимодействии

Коренные жители являются основными субъектами производства смыслов в культурном пространстве; их повседневная практика постоянно насыщает пространство живым содержанием. Во-первых, это продолжение повседневной жизни: сушка урожая на старых улочках, проведение свадебных и похоронных обрядов в родовых храмах, передача ремесленных навыков в старых мастерских – все эти повседневные занятия наполняют статичное пространство атмосферой жизни и обеспечивают межпоколенческую передачу культуры.

Во-вторых, это конструирование коллективной памяти: старейшины деревни через устные рассказы, организацию праздников и т.п. передают молодому поколению исторические предания и легенды, связанные с конкретными местами, укрепляя тем самым локальную идентичность группы.

В-третьих, это закрепление идентичности: эмоциональная привязанность жителей к пространству сама по себе является важной составляющей смысла. Например, жители деревни Чжугэцунь всегда участвуют в деревенских делах как потомки Чжугэ Ляна, благодаря чему такие пространства, как зал Дагунтан, продолжают нести функцию клановой идентификации.

3. Рыночное стимулирование: расширение смыслов в ходе культурно-туристического развития

Культурно-туристическое развитие является важным внешним двигателем производства смыслов в современном культурном пространстве. Приезд туристов и их потребительское поведение привносят в смысловое поле деревенского культурного пространства новые измерения. С одной стороны, местные культурные символы трансформируются в креативные продукты и интерактивные программы (например, хуэйчжоуская резьба по камню, дереву и кирпичу превращается в образовательные курсы), благодаря чему навыки, ранее служившие только местному строительству, обретают функцию культурного распространения. С другой стороны, нарративы СМИ и туристов дополнительно усиливают культурную ценность деревни: многие старые сёла из «обветшалых жилых пространств» превращаются в «носителей ностальгии» и «живые окаменелости традиционной культуры», расширяя тем самым границы смыслов [4].

При этом необходимо подчеркнуть, что рыночное стимулирование должно опираться на местную субъектность. Чрезмерная погоня за коммерческой выгодой и вытеснение коренных жителей из пространства ведёт к проблеме делокализации: во многих «модных» деревнях все исконные жители переселены, старые улицы целиком заняты магазинами, а былое жизненное пространство утрачивает эмоциональную связь с местом и в конечном счёте превращается в бессмысленную культурную декорацию.

Пути охраны культурного пространства традиционной деревни на основе чувства места

В ответ на проблему «опустошения смыслов», наблюдаемую в некоторых деревнях, необходимо выстраивать охрану на основе чувства места и разрабатывать подходы к живой охране:

Сохранение за коренными жителями права пользования пространством. Следует избегать моделей полного переселения деревень и единообразной застройки. В охранных планах необходимо предусматривать достаточное жизненное и производственное пространство для местных жителей, поощрять их повседневную деятельность в привычной среде и тем самым поддерживать живой характер культурного пространства.

Создание механизма согласования смыслов между множеством субъектов. На этапах планирования, разработки и эксплуатации необходимо в полной мере вовлекать коренных жителей в процесс принятия решений,

уважать их культурные традиции и жизненные потребности, не допуская полного замещения местного знания официальными или коммерческими нарративами.

Укрепление межпоколенческой передачи чувства места. Посредством краеведческих курсов в школах, мастерских по передаче нематериального культурного наследия, организации коллективных праздников и т.п. следует вовлекать молодое поколение в участие в культурных практиках деревни, формировать у молодёжи локальную идентичность и предотвращать разрыв в передаче смыслов культурного пространства между поколениями [5].

Обращаясь к эмпирическому материалу, следует подчеркнуть, что в исследованных деревнях юга Аньхоя и севера Чжэцзяна наиболее отчётливо проявился феномен «конфликта нарративов»: официальный дискурс тяготеет к универсализирующим формулировкам («жемчужина хуэйчжоуской культуры», «образец китайской сельской цивилизации»), тогда как повседневные рассказы старожилов наполнены конкретными именами, датами, семейными историями и даже спорами о принадлежности тех или иных построек к клановым линиям. Этот разрыв не обязательно носит деструктивный характер — напротив, он создаёт напряжённое поле, в котором смыслы не застывают, а постоянно пересобираются. Например, в деревне Сиди туристические указатели интерпретируют систему каналов как инженерный шедевр, а пожилые крестьяне вспоминают, где именно в детстве они ловили рыбу и поили скот; обе версии сосуществуют, и именно их одновременное присутствие делает пространство многослойным. Важно, что чувство места в таких случаях не ослабевает, а приобретает рефлексивную глубину: жители начинают сознательно ценить свою повседневность как ресурс, противопоставляя её стандартизированному внешнему взгляду, и тем самым сами участвуют в охране, уже не как пассивные объекты, а как активные интерпретаторы собственной культуры.

В методологическом плане предложенная трёхуровневая рамка (физическое пространство – практики – смыслы) нуждается в дополнении временным измерением, поскольку производство смыслов в традиционной деревне носит принципиально диахронный характер. Многие обряды и навыки воспроизводятся лишь в определённые сезоны или циклы, а коллективная память актуализируется главным образом в праздничные дни или кризисные моменты (например, при угрозе сноса старого моста). Поэтому живая охрана должна учитывать ритмику местной жизни: важно не только сохранить здание или ремесло как таковое, но и поддержать календарь их использования — время поминальных церемоний, сроки ремонта оросительных каналов, графики передачи мастерства от старших к младшим. В этом контексте чувство места выступает не статичным состоянием, а событийно насыщенным процессом, который требует от управленцев гибкости: вместо жёстких

регламентов нужны модульные программы, позволяющие адаптировать туристические потоки к местным циклам, а не наоборот. Опыт показывает, что деревни, где удалось согласовать внешний спрос с внутренним ритмом (например, деревня Наньси, введшая сезонные квоты на посещение), сохраняют и целостность построек, и устойчивую эмоциональную привязанность жителей, тогда как круглогодичная интенсификация туризма ведёт к быстрой эрозии обоих слоёв.

Наконец, нельзя обойти вопрос о межкультурном диалоге и применимости западной теории «чувство места» к китайскому контексту. В российской и европейской традициях это понятие часто связывают с индивидуальным опытом и личной биографией, тогда как в китайской деревенской среде доминирует кланово-родовая коллективность: место осмысляется не столько через «мои» воспоминания, сколько через «наши» — предков, потомков и соседей. Поэтому идентификация с местом здесь тесно переплетена с генеалогической непрерывностью и ритуальной ответственностью перед ушедшими поколениями. Это различие накладывает ограничения на прямое заимствование западных шкал измерения, но одновременно обогащает теорию, вводя категорию «межпоколенческого чувства места» — особой формы привязанности, которая сохраняется даже при физическом отсутствии человека, если сохраняются могилы предков, родовой алтарь или регулярно проводимые общие трапезы. В исследуемых деревнях мы зафиксировали, что молодые люди, уехавшие в города, не теряют связи с деревней именно благодаря таким ритмическим возвращениям; следовательно, стратегии охраны должны целенаправленно поддерживать эти «возвратные практики» — например, субсидировать поездки на праздники, создавать цифровые архивы для удалённого участия в обрядах. Только тогда культурное пространство перестанет быть музейным экспонатом и останется живым доменом, где прошлое, настоящее и будущее ведут непрерывный диалог, а чувство места служит не ностальгическим придатком, а действенным механизмом устойчивого развития сельских сообществ в эпоху глобальной мобильности.

Заключение

Производство смыслов в культурном пространстве традиционной деревни по своей сути является динамическим процессом взаимодействия «человек – место»: физическое пространство служит основой, практики жителей составляют ядро, а взаимодействие множества субъектов совместно движет порождением и эволюцией смыслов. Чувство места, будучи ключевой связующей нитью между человеком и пространством, выступает одновременно и главным показателем живости культурного пространства, и новым ракурсом для охраны деревень. В будущем охрана традиционных деревень не должна ограничиваться лишь реставрацией физических объектов;

необходимо уделять внимание эмоциям и потребностям людей, чтобы культурное пространство всегда несло в себе память и идентичность местных сообществ, и тем самым подлинно реализовать живую передачу, в которой видны и люди, и предметы, и жизнь.

Список литературы:

1. Герасимович С. А. Комплексы традиционной культуры в фокусе локальной идентичности / С. А. Герасимович // Географический вестник. – 2019. – № 4(51). – С. 82-95. DOI: 10.17072/2079-7877-2019-4-82-95 EDN: EGVFHD

2 Дерендяева А.Д. Феномен локальных идентичностей: этническая деревня или пересечение культур? (на примере сельских территорий Алтайского края) // Society and Security Insights. – 2024. – Т 7, №2. – С. 169-183.

3. Ян Лиго, Ху Яли, У Сюйфэн и Ху Цзя. Процесс и механизмы производства генов культурного ландшафта в традиционных деревнях на примере деревни Хуанду // Журнал природных ресурсов. – 2023. – Т. 38, № 5. – С. 1164–1177.

4. Ян Фудуань, Доу Иньди, Ли Бохуа, Лю Синюэ и Лю Пэйлинь. Символическое потребление и трансформация поля: эволюция и реконструкция культурного пространства традиционных деревень // Географические исследования. – 2023. – Т. 42, № 8.

5. Чэнь Сяохуа, Хуан Юнъянь и Ван Сюсянь. Процесс, характеристики и механизмы пространственной трансформации традиционных деревень в ракурсе производства пространства (на примере деревни Майхуаюй в городе Хуаншань) // Тропическая география. – 2022. – Т. 42, № 1. – С 1-161.

УДК 323.1(470+571)

Кичаева А.П.
ФГБОУ ВО «МГУ им. Н.П. Огарёва», Саранск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ЭТАПЫ И ТЕНДЕНЦИИ

Аннотация. На фоне комплекса внешнеполитических факторов, включая Специальную военную операцию, усиление санкционного режима и конфронтации со странами коллективного Запада и США запрос на самоопределение граждан вырос. Российская идентичность в данном контексте представляет собой связующее звено между гражданами и государством. В статье рассмотрены основные этапы становления российской идентичности с IX века по настоящее время, обусловленные историческими, политическими, культурными, религиозными и социальными аспектами. Автор выделяет основные элементы формирования идентичности, связывая их важными историческими моментами в истории России. На основе анализа были выделены современные тенденции развития российской идентичности.
Ключевые слова: российская идентичность; гражданская идентичность; национальная безопасность; геостратегические территории.

В современных геополитических и социально-экономических условиях особую значимость приобретает изучение вопросов формирования национальной и гражданской идентичности в Российской Федерации. На фоне Специальной военной операции, санкционного давления и конфликта со странами коллективного Запада и США запрос на самоопределение граждан вырос. Неполное формирование идентичности представляет собой угрозу для внутренней безопасности государства. Это связано с тем, что гражданам приходиться самостоятельно восполнять пробелы в самоидентификации, ориентируясь на внешние источники, в том числе на потенциально деструктивные. Так, гражданская идентичность, имеющая ключевое значение для самосознания и гармоничного сосуществования индивида с государством, находится сегодня в процессе формирования.

Выступление президента России В. В. Путина демонстрирует, что в условиях современной геополитической ситуации ключевыми задачами являются обеспечение политической автономии, укрепление национальной идентичности, достижение технического и финансового суверенитета России [8]. Реализация этих задач требует высокого уровня политического самосознания, национального самосознания и гражданской ответственности. Государственно-национальная идентичность играет важную роль в

поддержании стабильности и гармоничного развития страны, что является необходимым условием для сохранения ее территориальной целостности и суверенитета.

Представляется целесообразным проанализировать этапы становления российской идентичности, а также современные тенденции её развития. Так как идентичность является основой сплочения общества в рамках большой и многонациональной страны.

Идентичность представляет собой «осознание человеком или социальной группой своей принадлежности к определенному набору характеристик и качеств, что позволяет не только различать себя от других индивидов и коллективов, но и определяет широкий спектр целей, жизненных ориентиров, потребностей и предпочтений, а также совокупность прав и обязанностей субъекта» [6, с. 11].

Многовековое этнокультурное и конфессиональное разнообразие Российской Федерации является фундаментальной основой её духовного единства и культурной самобытности. Историческое развитие нашей страны отмеченное чередой побед, испытаний, укрепления государственных институтов и активного межкультурного взаимодействия, привели к формированию российской национальной идентичности. Рассмотрим основные этапы формирования российской идентичности с IX по XXI века.

1. Киевская Русь (IX–XIII вв.), Московская Русь (XIV–XV вв.), Московское царство (XVI–XVII вв.). Складывание идентичности началось с религиозной реформы – Крещение Руси в 988 году. Принятие восточного христианства содействовало консолидации различных славянских племен, созданию вектора развития государственной идеологии, церковной иерархии и письменной традиции. В дальнейшем христианская вера станет ядром для складывания самоидентичности русского народа.

Другая ситуация была в XIII–XV веках, характеризующаяся Монгольским нашествием. Разорительные походы, безусловно, нанесли серьезный урон хозяйству и демографии, однако это также спровоцировало обратный эффект. Внешнее давление обусловило необходимость создания единого фронта сопротивления, что усилило чувство коллективной ответственности среди разобщенных княжеств.

В период с 1598 по 1613 года, известный как Смутное время, идентичность прошла проверку на прочность. Внутренняя власть деградировала, а польские и шведские отряды оккупировали важные территории государства. В данных условиях активизировались низовые механизмы самоорганизации. Показательным примером консолидации общества здесь служит народное ополчение Кузьмы Минина и Дмитрия Пожарского. Оно стало не столько военным маневром, сколько актом

политической воли с целью освободить территорию страны от иностранных захватчиков [10].

Так, в рассматриваемый исторический этап происходит процесс формирования русской идентичности. Он определяется влиянием религиозного фактора и сплоченности народа в условиях противостояния внешним угрозам.

2. Российская империя (XVIII–XX вв.). Новый импульс в становлении идентичности затронул петровскую эпоху, охватывающую конец XVII и первую четверть XVIII века. Преобразования Петра I были направлены на модернизацию и интеграцию с западноевропейскими стандартами, что оказало влияние на административную систему, вооруженные силы и образ жизни высшего общества. Традиционные религиозные ценности уступили место акценту на укрепление государственности и проведение реформ в соответствии с западноевропейскими моделями. Можно отметить, что в этот период сформировалась гибридная культурная модель, сочетающая традиционные элементы с инновационными подходами Запада [6, с. 127].

В период правления Екатерины II, посредством присоединения Северного Причерноморья и Крыма, расширилось геополитическое влияние России. Это обострило ее противостояние с западными державами, что в дальнейшем приведет к военной кампании 1812 года. Разгром наполеоновской армии был воспринят в обществе не просто как военный триумф, а как экзистенциальная победа, подтвердившая состоятельность русской модели бытия. Победа в Отечественной войне вызвала активизацию философских и политических дискуссий относительно будущего страны, ее места в европейской системе международных отношений и глобальных политических процессах.

Со второй половины XIX века Российская империя инициировала программу русификации, целью которой являлось подавление культурной автономии этнических и территориальных образований. В рамках этой программы осуществлялось внедрение русского языка и литературы, реорганизация органов власти, а также усиление миссионерской деятельности православной церкви, направленной на продвижение русской идентичности [2, с. 119].

Данная стратегия работала неравномерно. Наиболее показательны в этом смысле регионы Великого княжества Финляндского и Царства Польского, где имело место быть выраженная региональная идентичность. Территории обладали уникальными языковыми, культурными и ценностными характеристиками. Предоставленная им автономия укрепила региональное самосознание, которое со временем переросло в отчетливые сепаратистские настроения, реализовавшиеся в обретении независимости обоими территориями в XX веке.

Таким образом, имперский этап характеризовался усилением национального самосознания и быстрым развитием общественно-политической мысли, что заложило предпосылки для формирования новых идеологических течений. Неизменными остается религиозный фактор и сплоченность народа перед общим врагом.

3. Советский период (1917-1991 гг.). В советское время идеологические конструкции, на которых держалась идентичность, пересматривалась неоднократно. В связи с этим, каждый новый политический курс вносил в них свои коррективы. В 1930-е годы акцент сместился в сторону визуальной и событийной репрезентации государственного суверенитета. Власть прибегала к мероприятиям, которые были понятны широкой аудитории и могли вызвать отклик у людей: юбилейные чествования писателей-классиков, масштабные художественные выставки с отсылкам к национальной традиции, реставрация исторических памятников, постановка классических театральных произведений и др. По сути, культурный канал оказался эффективным средством трансляции мысли о преемственности советской власти с историческим прошлым русского народа.

На рубеже 1930-1940-х годов патриотизм стал основополагающим элементом советской идентичности. Он стал приниматься не как абстрактная эмоция, а как деятельная норма, требовавшая от человека ставить общегосударственные интересы выше собственных. В годы Великой Отечественной войны эта установка получила естественное подтверждение, когда перед лицом оккупации разнородное население страны действовало как единый организм. Примечательно, что в этот исторический период в советскую культуру были интегрированы образы и символы дореволюционного времени, что способствовало формированию новой культурной идентичности [6, с. 148].

В последующие десятилетия, особенно в годы «холодной войны», внешнеполитическое напряжение продолжало подпитывать внутреннюю сплоченность. Однако этот ресурс оказался небезграничным. К 1970-1980-м годам наблюдается тенденция к ослаблению патриотических настроений, в первую очередь среди молодежи [6, с. 152]. «Перестройка» лишь усилила этот разрыв. Власть демонтировала старую идеологическую опору, но не предложила равноценной замены, что открыло пространство для самых разных альтернатив. Это повлекло за собой распространению новых идеологических концепций, включая этнические националистические движения [4, с. 166].

Так, в СССР процесс формирования идентичности осуществлялся посредством комплексной системы идеологических, культурных и социальных факторов. Сама структура идентичности того времени была заточена на мобилизацию. То есть, эффективно работала в режиме внешней

угрозы и надгосударственного контроля, но оказывалась хрупкой, как только исчезал внешний раздражитель и ослабевал контроль сверху.

4. Российская Федерация (с 1991 года по настоящее время). Распад СССР поставил перед новым государством вопрос, который раньше казался второстепенным. Как определить себя в границах, где этническое многообразие соседствует с унитарным политическим наследием? В 90-е годы XX века власти сосредоточились на поиске компромиссных форм сосуществования между центром и регионами, стремясь учесть специфику многонациональных республик и одновременно предотвратить дезинтеграционные сценарии. В этом контексте Конституция 1993 года выполнила функцию консолидирующего элемента, основанного на принципах национального согласия [1, с. 140].

С начала XXI века государственные органы активно обращаются к историческому наследию: государственность, военные победы, геополитические прорывы. Одной из характерной черт в этот период времени является официальное позиционирование России как европейской державы и одновременно как государства, обладающего статусом страны-воина, которая прошла через значительные испытания для сохранения суверенитета [3, с. 496].

Важным документом, зафиксировавшим новый подход, стала «Стратегия государственной национальной политики до 2025 года», обнародованная в 2012 году. Стратегия делала ставку не на ассимиляцию, а на параллельное развитие двух линий: укрепление общероссийской гражданской идентичности и сохранение этнокультурного разнообразия. На практике это означало, что религиозные языки и традиции перестали рассматриваться как угроза, а стали рассматриваться как элемент общей истории.

В 2020-е годы государственная стратегия акцентирует внимание на укрепление и продвижении духовно-нравственных ориентиров. В программных документах по безопасности и внешней политике все чаще фигурирует концепция «русский мир». Определяющим признаком считается не национальность, а культурная и языковая включенность. Это открывает возможность для участия представителей разных конфессий и этносов при согласии с основными историко-ценностными установками [1, с. 142–143].

Особое внимание государства уделяется геостратегическим территориям – регионам с высокой степенью внутреннего разнообразия, где пересекаются языковые и религиозные и экономические линии разлома. Эта структура позволяет России выступить в роли объединяющего фактора, на основе общей исторической памяти, культурного наследия и государственных символов. Данный процесс способствует укреплению российского мировоззрения и общества, в котором каждый индивид ощущает себя неотъемлемой частью страны.

Таким образом, современная российская идентичность складывается на пересечении нескольких факторов: историческая память, языковой общность, ценностный консенсус, где православие выступает одной из доминант, но не единственной. В условиях внешнего давления и внутренних вызовов устойчивость российского общества зависит от того, насколько успешно государство сможет сочетать универсальные гражданские принципы с этнокультурными запросами разных групп населения.

Проведенный анализ этапов формирования российской идентичности позволяет отметить, что данный процесс не является линейным и завершенным. Он представляет собой циклическую динамику, в которой период внешних угроз и внутренних трансформация попеременно выступают в роли катализаторов консолидации общества, либо факторов утери идентичности. Рассматривая Россию от крещения Руси до современных геополитических вызовов прослеживается, что понимание граждан своей гражданской идентичности приходит в моменты испытаний. В годы монгольского нашествия, Смуты, Отечественной войны 1812 года и Великой Отечественной войны механизмы самоорганизации и патриотизма выстраивали общую систему смыслов.

Вместе с тем, советский опыт демонстрирует обратную зависимость. Идентичность созданная на мобилизационной парадигме, при ослаблении внешнего раздражителя и государственного контроля оказывается уязвимой. Развал Советского Союза создал ситуацию потери гражданской идентичности на советской культуре, и только к 2000-ым годам удалось ее заполнить историческим наследием, военными победами и традициями.

В связи с вышесказанным можем отметить, что процесс формирования российской идентичности определяется комплексом исторических, политических, культурных, религиозных и социальных факторов. Рассмотрим определенные тенденции, которые отражают динамику идентичности в России.

Во-первых, государство является ключевым субъектом, формирующим правовые и институциональные основы стратегии развития идентичности. Анализ исторического развития российской самобытности показывает, что государство последовательно использует инструменты культурной политики для укрепления национальной идентичности. Так, распоряжением Правительства РФ от 2 апреля 2026 года утвержден План мероприятий по реализации Стратегии государственной политики России. Ключевой целью государственной политики – укрепление единства многонационального народа России и общероссийской гражданской идентичность при сохранении этнокультурного и языкового многообразия. Для достижения этой цели планируется проведение ежегодных мероприятий к Дню русского языка (в том числе за рубежом), проведение более 700 мероприятий проекта «100 дат

российской идентичности», различные конкурсы среди общеобразовательных организаций и т.д. [9].

Во-вторых, консолидация общества в условиях противодействия общей угрозе. Данный феномен активизирует механизмы социальной интеграции, усиливая чувство принадлежности к русскому народу. Можно выделить слова Пресс-секретаря Президента РФ Д. С. Пескова об изменениях в России за время проведения СВО: «Россия и россияне действительно очень сильно изменились за последние четыре года, произошла феноменальная консолидация общества вокруг президента (РФ Владимира Путина – ред.). Произошло, наверное, созревание общества в плане понимания наших корней» [7].

В-третьих, межэтническая толерантность на территории России. Этот аспект является результатом длительного процесса взаимодействия различных этнических групп, проживающих на территории государства. Это отражает уникальное культурное и этническое многообразие России. Так, по материалам итогов работы Федерального агентства по делам национальностей 2025 года, выявили, что большинство граждан (84,2 %) положительно оценивают состояние межнациональных отношений в стране. Отсутствие дискриминации отмечали 73,4 % граждан, а уровень общероссийской гражданской идентичности достиг 92,6 % [5].

В-четвертых, повышение роли геостратегических территорий. В данном контексте внимание уделяется регионам, обладающим уникальными культурными особенностями, которые способствуют формированию специфических локальных идентичностей, интегрированных в общероссийское культурное пространство. В этой контексте государственная власть уделяет внимание территориям, которые попадают в зону риска идеологического отхода от центра. Так, например, удаленный от части страны Дальний Восток рассматривается как источник культурного разнообразия в рамках российской идентичности. Помимо геоэкономических преимуществ, регион обладает конфликтным потенциалом, способный при неблагоприятном сценарии трансформировать локальное самосознание в деструктивные формы.

Таким образом, с одной стороны, внешнее санкционное давление и военно-политическая конфронтация с Западом объективно стимулирует консолидацию гражданского общества. Об этом свидетельствует социологический опрос, и заявление официальных лиц. С другой стороны, сохраняется ряд рисков, одна из которых это зависимость устойчивости идентичности от внешнего раздражителя. Также можем отметить баланс между гражданскими принципами и этнокультурными запросами различных групп населения, которые требует от государства гибких механизмов регулирования отношений.

В заключении, отметим, что российская гражданская идентичность находится в стадии институциональной и ценностной пересборки. Ее устойчивость определяется не только успехами во внешней политике, но и способностью государства выстроить благоприятные отношения между народами России. Исторический опыт свидетельствует, что наиболее жизнеспособные модели идентичности складывались на основе синтеза государственного начала и народного участия, и современная ситуация вновь актуализирует этот принцип.

Список литературы:

1. Бурда, М. А. Национально-государственная идентичность в современной России: особенности и этапы формирования / Бурда М. А., Челнокова А. П. // Политика и Общество. – 2025. – № 1. – С. 136-148. – DOI 10.7256/2454-0684.2025.1.71912.
2. Зевако, Ю. В. Технологии конструирования политической идентичности в полиэтнической среде Российской империи / Зевако Ю. В. // Известия Саратовского университета. Серия Социология. Политология. – 2012. – № 1. – С. 116-120.
3. Зинатуллина, А.Р. Россия как государство-цивилизация в доктринальных документах государственного стратегического планирования / Зинатуллина А. Р. // Вестник науки. – 2026. – № 5(98). – С. 496-498.
4. Казьмин, В.Н. Концепция перестройки и новые подходы в осмыслении отечественной истории / Казьмин В. Н., Казьмина М. В. // СибСкрипт. – 2015. – № 1–3(61). – С. 166-170.
5. Около 84% россиян положительно оценивают состояние межнациональных отношений [Электронный ресурс] // Ведомости. –12.02.2026. – URL: https://www.vedomosti.ru/society/articles/2026/02/12/1175710-sostoyanie-mezhnatsionalnih-otnoshenii (дата обращения: 05.07.2026).
6. Основы российской идентичности: учебное пособие / Загребин А.Е. [и др.]; Москва: ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина», 2024. – 191 с. – ISBN 978-5-00181-643-0.
7. Песков рассказал, какие изменения произошли в России за время СВО [Электронный ресурс] // РИА Новости. – 24.02.2026. – URL: https://ria.ru/20260224/rossiya-2076371096.html (дата обращения: 05.07.2026).
8. Пленарное заседание Петербургского международного экономического форума [Электронный ресурс] // Президент России: официальный сайт Президента России. – 17.06.2022. – URL: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/68669 (дата обращения: 05.07.2026).
9. Правительством утвержден план мероприятий по реализации [Электронный ресурс] // Институт гражданской идентичности. – URL: https://identitas.ru/план-мероприятий/ (дата обращения: 05.07.2026).
10. Смутное время и национальная идентичность России: как борьба изменила народ [Электронный ресурс] // IZ.RU. – 03.11.2025. – URL: https://iz.ru/1977073/viktoriia-flerova/smutnoe-vremia-i-natcionalnaia-identichnost-rossii-kak-borba-izmenila-narod-iiz (дата обращения: 19.05.2026).

ИСТОРИЯ

УДК 93/94

Дьяков С. И., Ванягин В. Е.
Михайловская военная артиллерийская академия, Санкт-Петербург, Россия

ПОДГОТОВКА ОФИЦЕРОВ-АРТИЛЛЕРИСТОВ В МАРЬИНСКОМ АРТИЛЛЕРИЙСКОМ УЧИЛИЩЕ ПОСЛЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация. В исследовании представлен процесс подготовки офицеров-артиллеристов в Марьинском артиллерийском училище после Великой Отечественной войны и до его расформирования. Свой путь данное военно-учебное заведение, ведет от «Курсов подготовки и переподготовки руководящих работников партийных комитетов» (приказ Народного комиссара обороны (НКО) Союза ССР №060 от 02.04 1940 г.), а в дальнейшем во время Великой Отечественной войны реорганизуется в «Марьинские курсы подготовки среднего политсостава Красной Армии» (приказ НКО №0226 от 13.07.1941 г.). Материал изучен и подготовлен на основе архивных источников Центрального архива Министерства обороны (ЦА МО РФ – Ф. 60172. Оп. 35261. Д. 2.). В работе рассмотрены: краткая справка о реорганизации представленного военно-учебного заведения; размещение его в г. Иркутске и далее в г. Ачинске; количественно-качественная характеристика переменного и постоянного состава училища; особенности учебно-воспитательного процесса при переходе к 3-х годовой подготовке выпускников; прохождение полевых выходов их продолжительность и отрабатываемая тематика; вводимые новые предметы обучения; особенность комплектования 1-ми курсами и возникающие при этом проблемные вопросы; особенности перехода к зачетной системе обучения; появление первых попыток комплексирования занятий по военным дисциплинам и их результативность.

Ключевые слова: Артиллерийское училище, количественно-качественная характеристика, постоянный и переменный состав, передислокация, офицер-артиллерист, учебно-воспитательный процесс, тактика, артиллерия, арттренаж.

Введение. Марьинское артиллерийское училище, образованное во второй половине июня месяца 1943 г. ведет свою историю от «Курсов военной подготовки и переподготовки руководящих работников партийных комитетов», которые были сформированы в Марьино Рыльского района Курской области в бывшем санатории центрального комитета (ЦК) ВКП (б) в апреле месяце 1940 г. на основании решения ЦК ВКП (б) (*приказ Народного комиссара обороны (НКО) Союза ССР №060 от 02.04 1940 г.*) [1], и в дальнейшем были реорганизованы в Марьинские кусы подготовки среднего политсостава Красной Армии с 3-х месячным сроком обучения [2] (приказ НКО №0226 от 13.07.1941 г.).

Основная часть. 18 июня 1943 г., на основании приказа НКО №0272 от 14.04.1943 г. Курсы осуществляют передислокацию в г. Белебей Башкирской АССР. Передислокация была проведена от г. Мензелинска до г. Уфа водным транспортом и от г. Уфы до г. Белебей железнодорожным эшелоном. К моменту переезда курсов г. Белебей получен был приказ о переформировании курсов в Марьинское артиллерийское училище (*приказ НКО №0377 от 04.06.1943 г.*).

До окончания Великой Отечественной войны училище 15 сентября 1944 г. училище произвело один выпуск в количестве 398 чел. из них: имевших среднее образование и обучающиеся по годичной программе – 150 чел.; имевших 8 и ниже классов, обучающихся по 1,5 годичной программе – 248 чел.

6 апреля 1945 г. происходила сдача государственных экзаменов второго выпуска курсантов из училища, оканчивающими училище согласно плану, училище должно было произвести выпуск 1 мая 1945 г., но выпуск не состоялся на основании распоряжения начальника УАВУЗ КА. Курсанты были отправлены в другие артиллерийские училища. И только следующий выпуск был проведен выпуск курсантов 1-го дивизиона 1 декабря 1945 г., молодым офицерам было присвоено воинское звание «Младший лейтенант» все они были направлены в распоряжение Командующих артиллерией военных округов для назначения на должности в артиллерийские части [3].

С августа месяца 1944 г. по 1 сентября 1946 г. училище дистанцировалось в г. Иркутске и находилось в непосредственном подчинении Командующих войсками Забайкальского и Восточно-Сибирского военных округов.

До июня 1946 г. училище было укомплектовано согласно штата №17/591 с переменным составом численностью 600 чел. Наличие личного состава в штатах батареи боевого обеспечения значительно облегчило обеспечение подразделений в училища и полностью сократила использование курсантов на хозяйственных работах [4].

В декабре месяце 1945 г. начальник училища генерал-майор артиллерии Свиридов сдал командование училищем вновь назначенному генерал-майору Овчинникову.

С августа месяца 1945 г. условия раскритикованная училища были неблагоприятными. На территории Красных казарм в зданиях, смежных с училищем, был расположен целый ряд линейных войсковых частей и складов материально-вещевой службы. Изолировать училищные объекты и создать из них единое целое резко отличавшиеся по своему внутреннему распорядку и чистоте от линейных частей было невозможно. Отсутствие в военном городке банно-прачечной, электросвязи, неудовлетворительные квартирно-бытовые

условия для офицеров не могли не отразиться на нормальном ходе учебного процесса.

Вновь отстроенные за период нахождения училища в г. Иркутске: инженерный городок, артпарк, автопарк, конюшни в силу необходимости были переданы воинским частям округа. Сложившаяся обстановка по расквартированию, а также повышение требований в обучении курсантов в условиях мирного времени вызвали необходимость передислокации училища.

В 1945 г. боевая политическая подготовка проходила на усовершенствованной базе материального обеспечения занятий и при возросшем опыте преподавательского и всего офицерского состава. Ввиду этого 1945 г. дал значительно лучшие результаты в подготовке курсантов по сравнению с 1944 г.

В марте месяце было проведено тактическое учение с боевой артиллерийской стрельбой курсантов 1-го дивизиона. Учения продолжались 8 дней учебной целью которой было: дать практику выполнения обязанностей по занимаемым должностям офицерскому составу; привить навыки курсантскому составу в отражении налетов авиации на марше; нападении танков; в организации взаимодействия с общевойсковым командиром в развертывании и занятий боевого порядка артиллерии; в планировании и ведении артиллерийского огня. За весь период учений курсанты и офицеры добросовестно относились к выполнению своих обязанностей в результате чего учения и боевая артиллерийская стрельба проведены на высоком уровне.

С 15 по 30 июня 1945 г. с 3-мя батареями 1-го дивизиона были проведены тактические учения на которых отрабатывались темы: «Марш дивизиона с мерами противовоздушной обороны и противотанковой обороны», «Движение дивизионов в составе войск, окруженных противником», «Действия дивизиона при поддержке стрелкового батальона в обороне и наступлении». В июле месяце с 3-мя батареями 2-го дивизиона были проведены 15 дневные тактические учения по темам аналогичным на учениях 1-го дивизиона. Из-за несерьезного отношения к своим обязанностям командира дивизиона подполковника Прачкина и плохой работой его заместителя по политической части учение дивизиона были оценены как «Посредственные» [5].

С 26 августа по 3 сентября 1946 г. училище тремя эшелонами полностью переехало в г. Ачинск Красноярского края. К моменту передислокации училища казармы, служебные, складские помещения, классы, учебные поля военном городке городе г. Ачинска не были подготовлены к эксплуатации, тем более приближение зимы поставило перед командованием ответственные задачи по подготовке всей материальной базы. Строительные организации округа не в силах были организовать ремонт всех объектов и для помощи были использованы курсанты, что ускорило ремонт жизненно необходимых

помещений (казармы, учебные классы). В общей сложности курсантами было затрачено на капитальный ремонт военного городка около 4000 человекодней [6].

По-новому выглядели квартирно-бытовые условия личного состава на новом месте, а именно: если в г. Иркутске училище не имело бани, прачечной, необходимого квартирного фонда, регулярного снабжения электросветом, то это было в условиях расквартирования г. Ачинске.

Переход от ускоренной программы к трехгодичному обучению будущих офицеров-артиллеристов потребовало коренной переработки всей учебной документации. Наиболее важные планирующие документы: тематические и предметные планы, методические разработки, а также планирование учебного процесса было переработано и обсуждено соответствующим предметными комиссиями с утверждением тематических и предметных планов. Начало учебного года было организовано на высоком уровне.

На протяжении 1946 г. училище дважды пополнялось новой материальной частью. Было получено: 160-мм минометов – 2; 100-мм пушек –2; 85-мм дивизионных пушек (ЗИС-Д-45) – 2. В соответственно этим были исправлены и дополнены предметные планы. С новой материальной частью был ознакомлен весь офицерский состав и в дальнейшем изучение ее включено в учебный процесс курсантов [7].

Переход училища на 450 чел. переменного состава и укомплектование курсантских подразделений только 9-10 классиками организационно изменило структуру подразделений. Например, вместо 4-х взводов, входящих ранее в состав батареи – стало три взвода. Курсанты, не имеющие 9-10 классного образования были отчислены. Часть из них оставлена на пополнение подразделении обслуживания, остальные откомандированы в распоряжение командиров соединений Восточно-Сибирского военного округа для укомплектования артиллерийских частей.

В связи с некомплектом 3-го курса, образовавшимся в результате реорганизации училища, прибыли на пополнение курсанты из Пензенского артиллерийского училища – 64 чел.

В связи с переходом на трехгодичное обучение, набор кандидатов на первый курс проводился согласно директивы УАВУЗ ВС. Всего прибыло кандидатов на укомплектование – 204 чел., из них: принято – 153 чел.; отчислено – 51 чел. из них: по состоянию здоровья – 5 чел., не прошли мандатную комиссию – 35 чел., по несоответствию требованию к образованию поступающего отчислено 11 чел. Укомплектование кандидатами продолжалось еще до 20 ноября 1946 г., то есть спустя 50 дней после начала занятий 1946-1947 учебном году. Отдельные военкоматы: Иркутский, Алма-Атинский вместо требуемого контингента (9-10 классников) направили кандидатов с 8 классами образования. Из 153 зачисленных курсантов – 140

чел. не проходили военную службу (молодежь призывного возраста, рабочие, колхозники, учащиеся) [8].

Укомплектованность по курсам. На 1 курсе было – 152 чел. из которых: с образованием 10 классов 2 учебных взвода (52 чел.); с образованием 9 классов – 100 чел. (4 учебных взвода); с образование 8 классов – 1 чел. На 2 курсе 148 чел. в том числе обучающихся по трёхгодичному расчету часов – 100 чел., которые были объедены в 4 учебных взвода и имеющие следующее образование: с образованием 10 классов – 12 чел.; с образованием 9 классов – 86 чел.; с образованием 8 классов – 2 чел.

Обучающихся 2,5 года – 50 чел. (2 учебных взвода) из них: с образованием 10 классов – 18 чел.; с образованием 9 классов – 37 чел. На 3 курсе – 151 чел.

Обучавшихся по 2-х годичному расчету часов: с образованием 10 классов – 80 чел.; с образованием 9 классов – 65 чел.; с образованием 8 классов – 5 чел.

В училище было скомплектовано 18 учебных взводов из них: 3-го курса 18 учебных взводов; 2-го курса 6 учебных взводов; 1-го курса 6 учебных взводов [9].

Штатный преподавательский состав в основном удовлетворял требованиям подготовки офицеров-артиллеристов в условиях мирного времени. Начальники циклов, руководители, старшие преподаватели основных дисциплин имели следующее образование: преподаватели политподготовки все имели высшее образование; преподаватели тактики со средним образованием – 6 чел., с незаконченным средним образованием 2 чел.; преподаватели артиллерии все имели среднее образование; преподаватели по матчасти артиллерией с высшим образованием – 1 чел., со средним образованием – 2 чел., и один человек с незаконченным средним образованием; преподаватели топографии с незаконченным высшим образованием – 1 чел., со средним образованием – 2 чел. и один человек с незаконченным средним образованием. Среди офицеров преподавателей 21 участник Великой Отечественной войны. По циклу тактики 5 чел. имели фронтовой опыт и 3 чел. имели 3-х месячную стажировку в действующих частях.

До 1 октября 1946 г. обучение курсантов осуществлялось по 1,5 годичному расчету учебного времени. С 1 октября 1946 г. введен 3-х годичный срок обучения по подготовке офицеров-артиллеристов дивизионной артиллерии.

Новым в подготовке по учебной программе в 1946-1947 учебном году было введение общеобразовательных дисциплин: математика, физика, черчение, иностранные языки (английский, немецкий), русский язык и литература, военная история, чего не было в программах военного времени.

Штатами было предусмотрено комплектование преподавателей из числа вольнонаемных. В разрешении этой задачи у руководства училища возникли большие трудности, а именно, так как по линии отделов народного образования найм указанных специалистов не предоставлялся возможным, так как комплектование преподавателями военных училищ Министерством просвещения было не предусмотрено. В результате училище осталось недоукомплектованным преподавателями математики – 2 чел., черчения – 1 чел. [10].

В 1946-1947 учебном году была введена зачетная система, а подготовке курсантов представлена полная самостоятельность. В марте месяце 1946 г. были проведены боевые тактические учения с боевой артиллерийской стрельбой для 1-го и 2-го дивизионов. Зачетных артиллерийских стрельб курсантов (стрельба по танкам) проведено – 12.

В июле месяце был организован полевой лагерь для 1-го и 2-го дивизионов с удалением от зимних квартир на 70 км. В полевом лагере были отработаны следующие вопросы:

- по тактике: «Батарея составе головного отряда во встречном бою», «Батарея в составе дивизиона в наступлении и обороне;
- по артиллерии: «Стрельба ночью», «Стрельба при задымлении» «Стрельба осветительными снарядами»;
- по арттренажу: «Пристрелка по наблюдению знаков разрывов» (на вспышечном и винт-полигонах);
- по военно-химической подготовке: «Преодоление участков заражения и камерное окуривание»;
- по военно-инженерной подготовке: «Подрывное дело» и «Полевое водоснабжение».

Тактические вопросы в тесной увязке с другими предметами отрабатывались на незнакомой местности и в условиях, приближенных к боевой действительности. То, что невозможно было отработать в условиях зимних квартир с положительными результатами было проведено во время полевого лагеря. Это дало возможность курсантам теоретические знания закрепить на практике. Подрывное дело, постановка дымовых завес, имитация бомбежки авиации (действительный налет авиации) было наглядно показано в полевых условиях [11].

В новом в учебной программе для офицерского состава было изучение автомашин и сдачи каждым офицером экзамена на право получение водительских прав. К концу 1946 учебного года было подготовлено к сдаче экзамена 78 офицеров.

Переход на 3-х годичное обучение внес значительные изменения и дополнения в учебные программы, например, тактике вновь дополнены темы:

«Батарея в составе дивизиона в оборонительном и наступательных боях», «Усиленный стрелковый батальона в обороне и наступлении» и другие.

По артиллерии: «Теория вероятности», «Теория ошибок», «Теоретического обоснования ударной стрельбы из 120-мм и 160-мм минометов» и другие.

Если курсант в военное время изучал курс тактики за 290 часов, а артиллерию за 580 часов, то на момент перехода на 3-х годичное обучение расчет часов соответственно был увеличен по тактике на 244 часа, артиллерии на 420 часов.

При изучении военных дисциплин широко использовался опыт Великой Отечественной войны и изучение новых боевых документов, в которых этот опыт был внедрен. Изучение курсантами ряда артиллерийских тем, например, теория вероятностей, теория ошибок, полная подготовка исходных данных для стрельбы и другие, требовали параллельного изучения математики. Изучение тактических вопросов в комплексе с военно-химическим делом, инженерной подготовкой, артиллерией и топографией. Все это обязывало учебное отдел и коллектив офицеров преподавателей к тщательной подготовке учебной документации [12].

1946 год, особенно и 2-я его половина, в материальном обеспечении учебного процесса имела ряд существенных недостатков. Специальные классы и лаборатории, спортзал, клуб и частично курсантская столовая были не оборудованы. Вина прежде всего была строительных организаций, которые не справлялись с ремонтом указанных объектов. Вторым и не менее важным препятствием было отсутствие строительных материалов, например, электроматериалы и оконное стекло на тот момент было в дефиците.

Отведенное помещения под артиллерийский класс, музей, спортзал, клуб в силу указанных причин были не дооборудованы и не утеплены, что являлось серьезным ограничением в общем культурном и физическом развитии курсантов. Одним из важных элементов боевой подготовки в училище была физкультура и спорт. Были созданы спортивные секции: по боксу, поднятию тяжестей, футболу, лыжному спорту и другие. В окружных соревнованиях команды училища по боксу и лыжам в течение 1946 г. заняли 2 место. Однако массовому развитию спортивных мероприятий мешало отсутствие физических снарядов (брусья, турники) [13].

Заключение. В связи с организационными мероприятиями, проводимыми в Вооруженных Силах СССР, было получено приказание Командующего Артиллерией Вооруженных Сил о выпуске 3 курса училища 20 мая 1947 г. и об откомандировании курсантов 1-го и 2-го курса в другие части и училища.

В соответствии с Постановлением Совета Министров Союза ССР от 4 февраля 1947 №219-97сс и директивы Генерального штаба Вооруженных Сил

Союза ССР от 24 февраля 1947 г. № орг/1/470240 Марьинское артиллерийское училище было расформировано. Мероприятия по расформированию были проведены штабом Восточно-Сибирского военного округа на территории которого в г. Ачинске дислоцировалось училище [14].

Список литературы:

1. ЦА МО РФ. Ф. 60172. Оп. 35261. Д. 2. Л. 2. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (г. Подольск, Московская область).
2. ЦА МО РФ. Ф. 60172. Оп. 35261. Д. 2. Л. 4. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (г. Подольск, Московская область).
3. ЦА МО РФ. Ф. 60172. Оп. 35261. Д. 2. Л. 10. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (г. Подольск, Московская область).
4. ЦА МО РФ. Ф. 60172. Оп. 35261. Д. 2. Л. 11. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (г. Подольск, Московская область).
5. ЦА МО РФ. Ф. 60172. Оп. 35261. Д. 2. Л. 25об. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (г. Подольск, Московская область).
6. ЦА МО РФ. Ф. 60172. Оп. 35261. Д. 2. Л. 11об. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (г. Подольск, Московская область).
7. ЦА МО РФ. Ф. 60172. Оп. 35261. Д. 2. Л. 11об. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (г. Подольск, Московская область). (дублируется позиция 6)
8. ЦА МО РФ. Ф. 60172. Оп. 35261. Д. 2. Л. 12. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (г. Подольск, Московская область).
9. ЦА МО РФ. Ф. 60172. Оп. 35261. Д. 2. Л. 12об. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (г. Подольск, Московская область).
10. ЦА МО РФ. Ф. 60172. Оп. 35261. Д. 2. Л. 27. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (г. Подольск, Московская область).
11. ЦА МО РФ. Ф. 60172. Оп. 35261. Д. 2. Л. 27об. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (г. Подольск, Московская область).
12. ЦА МО РФ. Ф. 60172. Оп. 35261. Д. 2. Л. 28. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (г. Подольск, Московская область).
13. ЦА МО РФ. Ф. 60172. Оп. 35261. Д. 2. Л. 28об. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (г. Подольск, Московская область).
14. ЦА МО РФ. Ф. 60172. Оп. 35261. Д. 2. Л. 13. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (г. Подольск, Московская область).

УДК 94(47).081:327

Антудинов Н. В.
Калмыцкий государственный университет имени Б. Б. Городовикова, Элиста, Россия

ВНЕШНЕПОЛИТИЧЕСКИЙ РЕВАНШ И ЕГО ЦЕНА: ДИПЛОМАТИЯ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ЭПОХУ АЛЕКСАНДРА II

Аннотация. Статья посвящена комплексному анализу внешней политики Российской империи в царствование Александра II (1855–1881). Рассматриваются ключевые направления дипломатической деятельности: борьба за отмену ограничительных статей Парижского трактата 1856 г., позиция России в процессе объединения Германии, участие в Восточном кризисе 1875–1878 гг. и русско-турецкой войне, а также отношения с США и ближневосточная политика. Особое внимание уделяется противоречивым последствиям Берлинского конгресса 1878 г., показавшего пределы российской дипломатической экспансии. Делается вывод о том, что, несмотря на отдельные тактические успехи, внешнеполитический курс Александра II заложил основы для новых международных кризисов, в конечном счёте приведших к Первой мировой войне.

Ключевые слова: Александр II, внешняя политика России, Парижский трактат 1856 г., А. М. Горчаков, объединение Германии, Восточный кризис 1875–1878 гг., русско-турецкая война 1877–1878 гг., Берлинский конгресс 1878 г., Русская Палестина, продажа Аляски, российско-американские отношения.

Введение

Царствование Александра II (1855–1881) стало переломным этапом не только во внутренней, но и во внешней политике Российской империи. Поражение в Крымской войне 1853–1856 гг. поставило страну перед необходимостью кардинального пересмотра внешнеполитического курса: требовалось не только преодолеть международную изоляцию и добиться отмены унизительных ограничительных статей Парижского трактата, но и заново определить место России в системе европейских союзов. Дипломатическая стратегия, выработанная при активном участии канцлера А. М. Горчакова, позволила восстановить статус великой державы, однако ценой этого стало лавирование между ведущими европейскими государствами, что породило новые противоречия и заложило предпосылки для будущих конфликтов [1, с. 49].

Актуальность обращения к внешней политике Александра II определяется не только её значением для понимания логики международных отношений второй половины XIX в., но и тем, что многие дипломатические решения той эпохи – от пересмотра Парижского трактата до Берлинского конгресса 1878 г. – до сих пор

вызывают дискуссии в исторической науке. В современной исследовательской литературе сохраняется устойчивый интерес как к личности самого императора, так и к механизмам принятия внешнеполитических решений, что делает обращение к данной теме своевременным и научно значимым.

Цель статьи – дать комплексную характеристику внешней политики России в эпоху Александра II, выделив её ключевые направления, основные достижения и противоречия. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: проанализировать дипломатическую борьбу России за пересмотр Парижского трактата 1856 г. и её позицию в процессе объединения Германии; рассмотреть причины и ход Восточного кризиса 1875–1878 гг., а также последствия русско-турецкой войны и решений Берлинского конгресса; охарактеризовать российско-американские отношения, мотивы продажи Аляски и ближневосточную политику России.

Европейская политика России после Крымской войны (1856–1871)

Дипломатическая борьба за пересмотр Парижского трактата. Парижский мирный договор, подписанный в марте 1856 г., закреплял нейтрализацию Чёрного моря, что лишало Россию права иметь военный флот и арсеналы на его побережье [1, с. 49]. Это положение рассматривалось в Петербурге как унизительное и несовместимое со статусом великой державы. Главной задачей российской дипломатии на протяжении 1850–1860-х гг. стала отмена этих ограничительных статей.

Первоначально Россия попыталась сблизиться с Францией, рассчитывая на поддержку Наполеона III, однако польское восстание 1863 г. и нежелание Парижа усиливать Россию на Чёрном море привели к смене ориентиров. Решающим фактором стало сближение с Пруссией, которая оказала России поддержку в подавлении польского восстания и выразила готовность содействовать пересмотру условий Парижского трактата в обмен на благожелательный нейтралитет в германских делах [2, с. 364–369].

Удобный момент для денонсации ограничительных статей наступил во время франко-прусской войны 1870–1871 гг. Разгром Франции и временное выбытие её из числа ведущих европейских держав позволили России действовать решительно. 31 октября 1870 г. министр иностранных дел А. М. Горчаков разослал циркулярную депешу, в которой говорилось об одностороннем отказе России от нейтрализации Чёрного моря [3, с. 103-107]. Несмотря на протесты Англии и Австро-Венгрии, созванная в январе–марте 1871 г. Лондонская конференция завершилась подписанием конвенции, которая официально отменяла ограничительные статьи [3, с. 107–110]. Этот дипломатический успех стал возможен благодаря той позиции, которую Россия заняла в процессе объединения Германии.

Позиция России в процессе объединения Германии (1862–1871). В 1860-е гг. Россия последовательно проводила политику благожелательного

нейтралитета по отношению к Пруссии, что фактически означало поддержку планов Отто фон Бисмарка по объединению германских земель военным путём. Такая позиция определялась несколькими факторами. Во-первых, Пруссия поддержала Россию в польском вопросе, заключив в 1863 г. конвенцию о совместной борьбе с повстанцами. Во-вторых, антиавстрийская направленность прусской политики соответствовала стремлению России ослабить своего бывшего союзника, который в годы Крымской войны занял враждебную позицию. В-третьих, Бисмарк дал понять, что окажет содействие в пересмотре Парижского трактата [4, с. 230–232].

В ходе австро-прусской войны 1866 г. Россия сохранила нейтралитет, что позволило Пруссии одержать быструю победу и установить гегемонию в Германии [5, с. 44]. Особую роль сыграла позиция России во время Люксембургского кризиса 1867 г., когда Петербург выступил посредником между Пруссией и Францией, способствуя мирному урегулированию конфликта [6, с. 989–990]. Решающим этапом стала франко-прусская война 1870–1871 гг., в которой Россия вновь заняла позицию нейтралитета, что позволило Бисмарку сосредоточить все силы на разгроме Франции [4, с. 233–234]. После провозглашения Германской империи в январе 1871 г. в Европе сложилась новая геополитическая ситуация: на западных границах России возникло мощное централизованное государство, что в дальнейшем привело к серьёзным противоречиям и предопределило переход к системе военных блоков.

Восточный кризис 1875–1878 гг. и русско-турецкая война

Великий Восточный кризис и предпосылки войны. К середине 1870-х гг. в международной обстановке на Балканах сложилась взрывоопасная ситуация. Османская империя, ослабленная внутренними противоречиями и экономическим упадком, не могла эффективно контролировать свои европейские провинции. В 1875 г. вспыхнуло восстание в Боснии и Герцеговине, быстро перекинувшееся на Болгарию. В апреле 1876 г. началось Апрельское восстание болгар, жестоко подавленное турецкими войсками, что вызвало возмущение в европейских столицах и особенно в России, где общественное мнение активно требовало защиты славянских народов [1, с. 175, 183]. Эти события положили начало Великому Восточному кризису 1875–1878 гг., который, как отмечает П. А. Искендеров, стал одним из переломных моментов в балканской и в целом европейской истории, поставив на повестку дня вопросы о переустройстве региона и о месте балканских народов в системе международных отношений [7, с. 242].

Россия оказалась перед сложным выбором. С одной стороны, поддержка освободительного движения славян соответствовала имперским интересам на Балканах и традиционной внешнеполитической доктрине. С другой – прямое вмешательство могло привести к столкновению с другими великими державами, прежде всего с Англией и Австро-Венгрией, которые опасались усиления российского влияния. В этих условиях российская дипломатия предприняла серию инициатив, направленных на мирное урегулирование конфликта. В декабре 1876 г. в Константинополе была созвана международная конференция послов великих держав, на которой был выработан проект реформ для балканских провинций Османской империи. Однако султан отказался принять эти предложения, что фактически означало провал дипломатических усилий [5, с. 155]. Вслед за этим в марте 1877 г. был подписан Лондонский протокол, содержавший требование к Порте провести реформы под контролем европейских держав, но и он был отвергнут турецким правительством [2, с. 389].

Неудача мирных переговоров убедила Александра II в неизбежности военного решения. 12 (24) апреля 1877 г. Россия объявила войну Османской империи, начав кампанию, которая должна была стать решающей для судеб балканских народов и для самой России [2, с. 390].

От Сан-Стефанского договора к Берлинскому конгрессу и их последствия. Русско-турецкая война 1877–1878 гг. завершилась блестящей победой русского оружия. 19 февраля (3 марта) 1878 г. в местечке Сан-Стефано был подписан прелиминарный мирный договор, который фактически перекраивал карту Балкан. Согласно его условиям, создавалось крупное автономное Болгарское княжество, охватывавшее земли от Дуная до Эгейского моря; Сербия, Черногория и Румыния получали независимость и территориальные приращения; к России отходили южная Бессарабия и крепости Карс, Ардаган, Батум на Кавказе [3, с. 159–175].

Однако успех России вызвал резкое противодействие со стороны европейских держав, особенно Англии и Австро-Венгрии, которые не желали допустить усиления России и создания подконтрольного ей крупного балканского государства. Под угрозой новой войны и дипломатической изоляции Александр II вынужден был согласиться на пересмотр условий Сан-Стефанского мира. В июне–июле 1878 г. в Берлине под председательством канцлера Германии О. фон Бисмарка прошёл международный конгресс, в котором участвовали все великие державы [1, с. 215]. Решения Берлинского конгресса стали серьёзным ударом для российской дипломатии. Территория Болгарии была уменьшена в три с лишним раза: она была разделена на вассальное Болгарское княжество к северу от Балкан и автономную провинцию Восточная Румелия, оставшуюся под султанским сюзеренитетом.

Македония возвращалась под власть Турции. Австро-Венгрия получала право оккупировать Боснию и Герцеговину, а Англия – остров Кипр [3, с. 181–206].

Последствия Берлинского конгресса оказались глубокими и долгосрочными. Для России это стало дипломатическим поражением, показавшим, что она не может действовать на Балканах в одиночку, не считаясь с интересами других держав. Наиболее болезненным оказался разрыв с Болгарией. Как показывает исследование С. А. Агуреева, уже в первые годы после Берлинского конгресса внутри болгарской политической элиты началась переоценка роли России в освобождении страны. Князь Александр Баттенберг, ставленник Петербурга, постепенно переориентировался на самостоятельный курс. В 1885 г., после объединения Болгарии с Восточной Румелией, произошёл окончательный разрыв: Россия отозвала своих дипломатов и военных советников, а в 1886 г. Баттенберг был вынужден отречься от престола [8, с. 63–66]. Таким образом, Берлинский конгресс не только ослабил российское влияние на Балканах, но и заложил предпосылки для будущих конфликтов в регионе, которые в конце концов привели к Балканским войнам и Первой мировой войне.

Отношения с США и ближневосточная политика

Российско-американские отношения и продажа Аляски. Российско-американские отношения в царствование Александра II развивались на фоне сложных геополитических процессов, затрагивавших интересы обеих держав. Дипломатические связи между Россией и США были установлены ещё в начале XIX в. [9, с. 100]. К 1860-м гг. отношения между двумя странами характеризовались взаимной доброжелательностью, что было обусловлено отсутствием территориальных споров и общим соперничеством с Великобританией.

Особенно ярко дружественный характер русско-американских отношений проявился в годы Гражданской войны в США (1861–1865). Российское правительство заняло позицию, благожелательную к федеральному правительству А. Линкольна. В 1863 г. две российские эскадры посетили США и находились там около девяти месяцев. Их визит был весьма своевременным, так как американское правительство опасалось вмешательства Англии и Франции в ход Гражданской войны [9, с. 101].

Кульминацией русско-американского сотрудничества стала продажа Россией Аляски в 1867 г. Мотивы, побудившие Россию пойти на эту сделку, были комплексными. Во-первых, Российско-Американская компания, основанная в 1799 г., к середине XIX в. переживала экономический упадок, и содержание отдалённых колоний

становилось всё более обременительным. Во-вторых, геополитические соображения играли не менее важную роль: продажа Аляски позволяла избежать возможного захвата этих территорий Великобританией в случае нового конфликта и одновременно укрепляла дружественные отношения с США как противовесом британскому влиянию в Северной Америке [2, с. 378]. Американское правительство, в свою очередь, заняло благожелательную позицию по отношению к России во время русско-турецкой войны 1877–1878 гг. и Берлинского конгресса [9, с. 101]. Таким образом, российско-американские отношения в эпоху Александра II стали примером успешного взаимодействия двух великих держав, основанного на совпадении стратегических интересов.

Создание «Русской Палестины» и ближневосточная дипломатия. Наряду с европейским и американским направлениями, ближневосточная политика Александра II стала важной составляющей внешнеполитического курса России. Её ключевым элементом стало формирование так называемой «Русской Палестины» – системы храмов, монастырей, подворий и школ, существовавших на территории Сирии и Палестины. Начало этому процессу было положено ещё в середине XIX в. с учреждением в 1847 г. Русской Духовной Миссии в Иерусалиме, однако наиболее активное развитие он получил именно при Александре II [10, с. 266–268].

Центральной фигурой в создании «Русской Палестины» стал архимандрит Антонин (Капустин), возглавлявший Русскую Духовную Миссию в Иерусалиме с 1865 по 1894 г. Благодаря его выдающимся организаторским способностям и дипломатическому таланту Миссия смогла приобрести значительные земельные участки в Палестине, на которых впоследствии были основаны монастыри, подворья и школы для паломников [11, с. 450–456]. Однако деятельность Миссии сопровождалась серьёзными ведомственными противоречиями между Русской Духовной Миссией, подчинявшейся Святейшему Синоду, и консульством в Иерусалиме, представлявшим интересы Министерства иностранных дел [10, с. 270–271].

В 1879 г. иерусалимский консул Н. А. Илларионов представил проект преобразования Миссии, в котором доказывал, что она «совершенно не соответствует поставленным перед ней задачам» [11, с. 433–438]. Конфликт между ведомствами удалось разрешить лишь при Александре III, когда в 1882 г. было основано Императорское Православное Палестинское Общество [10, с. 280]. Создание «Русской Палестины» имело не только религиозное, но и внешнеполитическое значение. С одной стороны, оно позволяло России оказывать влияние на православное население Османской империи, что соответствовало традиционной российской доктрине защиты христианских народов. С другой – укрепление российских позиций в Иерусалиме и Палестине становилось инструментом «мягкой силы» на Ближнем Востоке в

условиях ослабления Османской империи и соперничества с западными державами.

Заключение

Внешняя политика России в царствование Александра II представляет собой сложный и противоречивый этап, отмеченный как значительными дипломатическими успехами, так и серьёзными поражениями. Главным достижением стало восстановление статуса великой державы после унизительного Парижского мира 1856 г. Благодаря умелому лавированию между европейскими союзами и использованию благоприятной международной конъюнктуры (прежде всего франко-прусской войны) России удалось добиться отмены нейтрализации Чёрного моря, что было закреплено Лондонской конвенцией 1871 г. Однако платой за этот успех стало фактическое попустительство объединению Германии под эгидой Пруссии, что привело к появлению на западных границах мощного централизованного государства, впоследствии ставшего главным противником России в Европе.

Восточный кризис 1875–1878 гг. и русско-турецкая война продемонстрировали как военную мощь империи, так и уязвимость её дипломатии. Блестящая победа над Османской империей и Сан-Стефанский договор, создававший крупное болгарское государство под российским влиянием, вызвали резкое противодействие европейских держав. Берлинский конгресс 1878 г. стал тяжёлым ударом для российской внешней политики: достижения войны были во многом сведены на нет, а влияние на Балканах ослаблено. Более того, последующее отчуждение Болгарии от России показало, что освободительная миссия не гарантирует долгосрочных союзнических отношений и может обернуться геополитическими потерями.

В отношениях с США и на Ближнем Востоке Россия также стремилась укрепить свои позиции. Продажа Аляски в 1867 г., хотя и была продиктована экономическими и геополитическими соображениями, стала важным шагом в сотрудничестве с Соединёнными Штатами как противовесом британскому влиянию. Создание «Русской Палестины» позволило заложить основы российского религиозного и культурного присутствия в Святой Земле, что служило инструментом «мягкой силы» в условиях ослабления Османской империи и соперничества с западными державами.

В целом внешняя политика Александра II, несмотря на отдельные дипломатические победы, не смогла обеспечить долговременной стабильности на главных направлениях. Берлинский конгресс со всей очевидностью показал, что Россия не может игнорировать коллективный отпор европейских держав, а объединение Германии

създало потенциальную угрозу на западе. Более того, балканская политика, призванная укрепить позиции империи, обернулась утратой влияния и разрывом с недавними союзниками. Таким образом, эпоха Александра II стала временем перехода от послекрымской пассивности к активному реваншу, но этот реванш оказался ограниченным и половинчатым, заложив основы для новых международных кризисов, которые в конце концов привели к Первой мировой войне.

Список литературы:

1. История внешней политики России. Вторая половина XIX века (от Парижского мира 1856 г. до русско-французского союза) / М.Ю. Золотухин, Н.С. Киняпина, Г.В. Мелихов и др.]; В. М. Хевролина (отв. ред.). – М.: Междунар. отношения, 1999. – 383 с.
2. История России XIX – начала XX в.: учебник для исторических факультетов университетов / под ред. В. А. Фёдорова. – М.: ЗЕРЦАЛО, 2000. – 752 с.
3. Сборник договоров России с другими государствами. 1856–1917 / под ред. Е. А. Адамова. – М.: Госполитиздат, 1952. – 463 с.
4. Азаров В. Н. Объединение Германии и внешнеполитическая позиция России (1862–1871) // Научный диалог. – 2016. – № 12 (60). – С. 229–238. EDN: XEORCJ
5. Киняпина Н. С. Внешняя политика России во второй половине XIX в.: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1974. – 280 с.
6. Быкова Э. А., Ковалев А. В. Значение Люксембурга в международной политике XIX века // Вестник науки. – 2025. – Т. 4, № 5 (86). – С. 985–993.
7. Искендеров П. А. Великий Восточный кризис 1875–1878 гг.: взгляд из современности // Славянский мир в третьем тысячелетии. – 2017. – Т. 12. – С. 242–254. EDN: YQAXXZ
8. Агуреев С. А. Эволюция внешней политики Болгарии в отношении Российской империи после Сан-Стефанской конференции (1878–1885) // Вестник МГПУ. Серия: «Исторические науки». – 2019. – № 4 (36). – С. 61–67. DOI: 10.25688/2076-9105.2019.36.4.07 EDN: ARCBUM
9. Мартышкин С. А. Российско-американские отношения: из истории становления и развития // Вестник СамГУ. – 2012. – № 8-1(99). – С. 100–103. EDN: PJZNGV
10. Грушевой А. Г. Россия на Ближнем Востоке при Александре II и Александре III – создание Русской Палестины (1860–1882) // Вспомогательные исторические дисциплины. – 2019. – Т. 38. – С. 265–285. EDN: TEZHOW
11. Россия в Святой Земле: Документы и материалы / Архив внеш. политики Рос. Империи МИД РФ [и др.]; общ. ред. Н.Н. Лисового. – М.: Междунар. отношения, 2000. – Т. 2. – 660 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО 3

Чевлытко В. В., Белобородов М. В. 3

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОПРИМЕНЕНИЯ АНТИМОНОПОЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ 3

Евдокина Г. И. 9

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ГАРАНТИИ ЗАЩИТЫ ОТ НЕОБОСНОВАННОГО ОБВИНЕНИЯ В УГОЛОВНОМ ПРОЦЕССЕ: ДЕЙСТВУЮЩИЕ МЕХАНИЗМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ 9

Чжан Г. Г. 15

ОЦЕНКА ЦИФРОВОЙ ЗРЕЛОСТИ ОРГАНОВ ВЛАСТИ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ В РОССИИ 15

Моргунова Е. А., Черемных Н. А. 22

ОСНОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕЛИКТНОГО ОБЯЗАТЕЛЬСТВА 22

Шамаев П. А. 28

ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ НЕСОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ХОЗЯЙСТВЕННЫХ ОБЩЕСТВ В ЧАСТИ СУБОРДИНАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ КРЕДИТОРОВ, АФФИЛИРОВАННЫХ К ДОЛЖНИКУ 28

Клюева О. А. 35

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ИЗБИРАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РОССИИ: ОПЫТ МЕГАПОЛИСА 35

Гаджиев М. К. 46

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КОНТРОЛЬНО-СЧЕТНЫХ И ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ И УСЛОЖНЕНИЯ БЮДЖЕТНЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЙ 46

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ 57

Ан С. Н., Коробанов А. В. 57

ВЛИЯНИЕ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА НА ВОСПРИЯТИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА: КАК ВИЗУАЛЬНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ФОРМИРУЮТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС 57

Бурхатский З. И. 62

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ 62
Ву Чжицзин 71
МЕТОДИКА ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ УЧЕБНИКОВ РКИ ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ (УРОВНИ А2–В1) 71
Багрецов Д. Н. 79
ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИТ В ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ 79
Свирина К. А. 85
РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ИГРОВОЙ МЕТОДИКИ НА УРОВНЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 85
Трусенко М. А. 90
ИНТЕГРАЦИЯ ИГРОВЫХ И ТРЕНАЖЁРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 90
Ерёмина В. И. 95
ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОВОГО И ЦЕННОСТНОГО СОДЕРЖАНИЯ РОССИЙСКОГО КИНО 2010-Х ГОДОВ 95
Ерёмина В. В., Ерёмина В. И. 99
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВОЖАТЫХ 99
Кутнюк И. В. 103
ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ЗДОРОВОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ 103
Лазовская М. Э. 108
СОВЛАДАНИЕ СО СТРЕССОМ ПОТЕРИ ПРИ РАЗВОДЕ 108
Корякина А. А. 113
УЧЕБНАЯ КАРТИНА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧАСТНОИСТОРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ: МЕТОДИКА РАБОТЫ В 5–7 КЛАССАХ 113
Елисеева И. А. 123
ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАЦИЙ В ПОДРОСТКОВЫЙ ПЕРИОД: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ 123
Марковский Р. Р. 130

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ) 130
Сильченко Ю. М. 135
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДСТВЕННИКОВ И БЛИЗКИХ ЛИЦ, СОДЕРЖАЩИХСЯ ПОД СТРАЖЕЙ, КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЦИРКУЛЯРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ДИАДЕ «ЗАКЛЮЧЁННЫЙ – БЛИЗКИЙ» 135
Лазарева Н. Б. 141
ОШИБОЧНО-ИНВАРИАНТНЫЙ ЦИКЛ КАК СПОСОБ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ 141
Савельева К. Н., Калинкина Е. В. 149
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ 149
Шеленкова Н. С. 159
АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 159
Лазарева Н. Б. 167
3D-МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ДИЗАЙНЕРСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 167
Речкалова М. М. 174
СОЦИАЛЬНОЕ ЛИЦЕМЕРИЕ АФОРИЗМА: «НЕ БЫВАЕТ ПЛОХИХ УЧЕНИКОВ, БЫВАЮТ ПЛОХИЕ УЧИТЕЛЯ» 174
Dovletmyradova Mahri, Baymyradova Guller, Ataballyyeva Humay 187
THE IMPACT OF FLIPPED CLASSROOM MODELS ON ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION IN HIGHER EDUCATION 187
Gutlyyeva Enejan Charyyevna, Abayeva Gulzada, Atayeva Guljemile 193
COMPARATIVE ANALYSIS OF TASK-BASED LANGUAGE TEACHING (TBLT) AND PRESENTATION-PRACTICE-PRODUCTION (PPP) IN ESL/EFL CLASSROOMS 193
Hudayberenova Gulshat, Atagarayeva Ogulbossan, Agajanova Bagul 199
THE ROLE OF METACOGNITIVE STRATEGIES IN SELF-REGULATED ENGLISH LEARNING 199
Yazmyradova Guljahan, Atayev Kakajan, Nazarova Ihtizar 204

INTEGRATING GAMIFICATION INTO ENGLISH GRAMMAR INSTRUCTION: EFFECTS ON ENGAGEMENT AND RETENTION 204
Annagylyjov Shukur, Allanazarov Wepa, Annayeva Gowher 211
SCAFFOLDING TECHNIQUES FOR MIXED-ABILITY GROUPS IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL) SETTINGS 211
Mergenova Gulnazik, Annamuhammedova Guldesse, Atamyradov Mekan ... 218
THE INFLUENCE OF LANGUAGE ANXIETY ON SPEAKING PERFORMANCE AND ITS MITIGATION THROUGH COOPERATIVE LEARNING 218
Esenova Maya, Annamuhammedova Gulzada, Ashyrova Ayshat 224
MOTIVATION AND DEMOTIVATION FACTORS AMONG ADOLESCENT ENGLISH LEARNERS IN MONOLINGUAL CONTEXTS 224
Bayramova Bagul, Charyyeva Ogulnar, Gaygysyzova Leyli, Bayramova Orazjahan 230
WORKING MEMORY CAPACITY AND ITS CORRELATION WITH L2 LISTENING COMPREHENSION..... 230
Nazarova Ogulgozel, Amanberdiyeva Hatyja, Babajanova Mehrinisa 237
THE ROLE OF GROWTH MINDSET IN OVERCOMING FOSSILIZED ERRORS IN ADULT ENGLISH LEARNERS 237
Азизджанова Мерджен, Юсупова Мерьем, Перманова Дженнет Назаровна 245
ЦИФРОВЫЕ ПЛАТФОРМЫ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ: ЭФФЕКТИВНОСТЬ И ОГРАНИЧЕНИЯ 245
Выставкин Р. Д., Богачев С.А., Жданов К.С., Цыплаков В.В. 251
ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ВРАТАРЯ ПРИ РОЗЫГРЫШЕ МЯЧА ОТ ВОРОТ НА ЭТАПЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА 251
ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ 258
Ялунина Е. Н., Стукова С. В. 258
ПРИМЕНЕНИЕ СБАЛАНСИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КОЛЛЕДЖЕМ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ..... 258
Чеботок А. А. 263

СОВРЕМЕННАЯ КОНЦЕПЦИЯ «7Р»: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ БАНКОВСКОЙ СФЕРЫ 263
Захаров Н. С., Кокарев И. С. 267
АУДИТ ЭФФЕКТИВНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ РАСХОДОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЧЕТНОЙ ПАЛАТЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 267
Андреев Я. С. 273
КЛИЕНТСКАЯ ЛОЯЛЬНОСТЬ, ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИЙ ОПЫТ И СЕТЕВЫЕ ЭФФЕКТЫ КАК МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОНКУРЕНТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ 273
Шонин А.А., ... 281
ЭКГ-РЕЙТИНГ КАК РОССИЙСКАЯ МОДЕЛЬ ОТВЕТСТВЕННОГО БИЗНЕСА: НОРМАТИВНЫЙ СТАТУС И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ 281
ОБЩЕСТВО 288
Гогина М. А. 288
СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА В ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОЛИТИКЕ ОРГАНОВ ВЛАСТИ (РОССИЙСКИЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ОПЫТ) 288
Ван Жоюй, Лу Мэньфань, Цзэн Ясинь 295
МЕХАНИЗМ СМЫСЛОПОРОЖДЕНИЯ В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТРАДИЦИОННОЙ ДЕРЕВНИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЧУВСТВА МЕСТА 295
Кичаева А.П. 302
ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ЭТАПЫ И ТЕНДЕНЦИИ 302
ИСТОРИЯ 310
Дьяков С. И., Ванягин В. Е. 310
ПОДГОТОВКА ОФИЦЕРОВ-АРТИЛЛЕРИСТОВ В МАРЬИНСКОМ АРТИЛЛЕРИЙСКОМ УЧИЛИЩЕ ПОСЛЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 310
Антудинов Н. В. 318
ВНЕШНЕПОЛИТИЧЕСКИЙ РЕВАНШ И ЕГО ЦЕНА: ДИПЛОМАТИЯ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ЭПОХУ АЛЕКСАНДРА II 318
ОГЛАВЛЕНИЕ 326