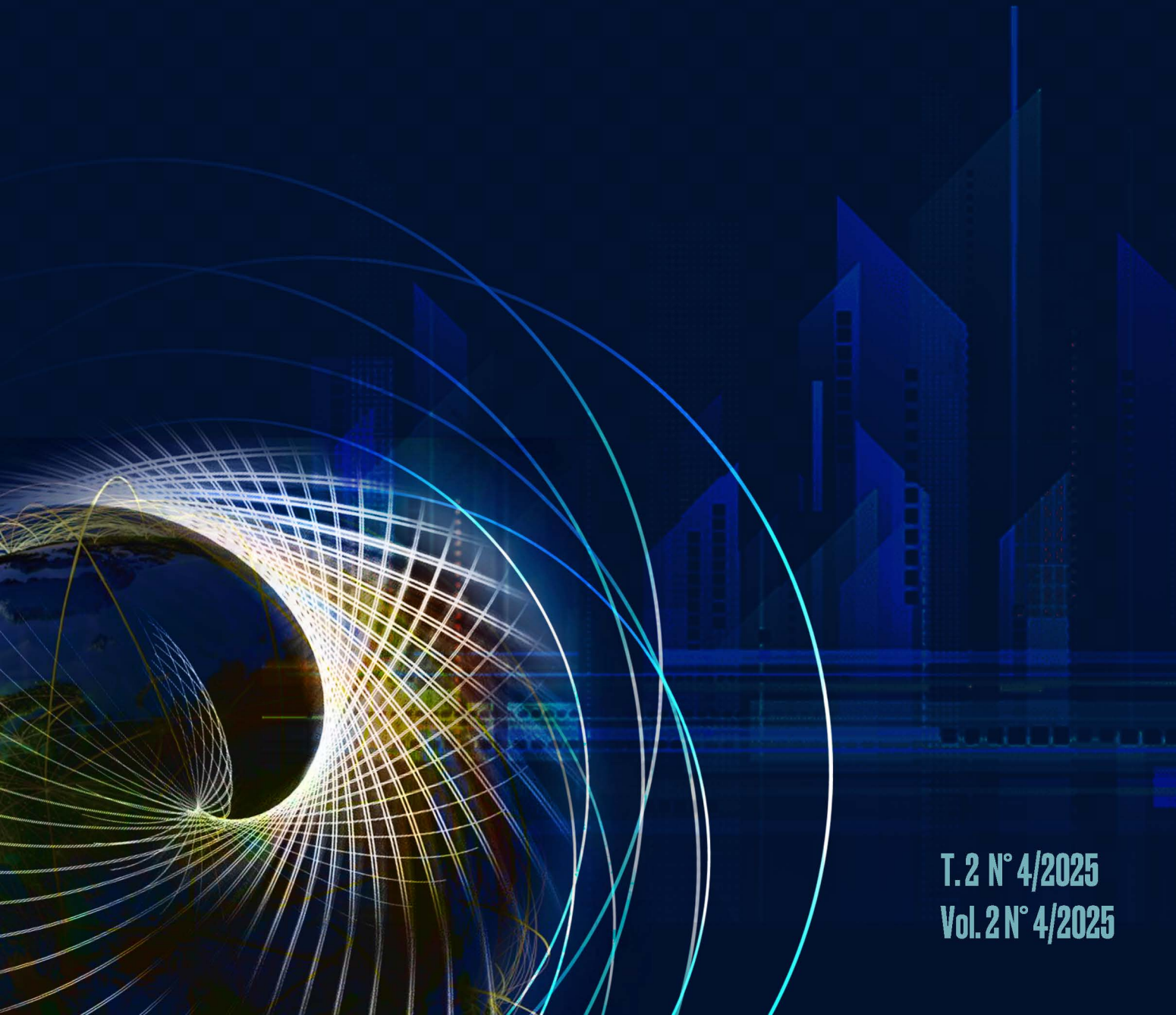


**Международный научный журнал**

ISSN 3034-4255

**Современное образование и общество**

**Modern education and society**



**T. 2 N° 4/2025**  
**Vol. 2 N° 4/2025**



1797

Российский государственный педагогический  
университет им. А. И. Герцена  
Herzen State Pedagogical University of Russia

ISSN 3034-4255 (online)  
[HSPU.ORG](http://HSPU.ORG)  
<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2025-2-4>  
2025. Том 2, № 4  
2025, Vol. 2, № 4

# Современное образование и общество

## Modern Education and Society

Регистрационный номер СМИ ЭЛ № ФС77-88075,  
выдан Роскомнадзором 03.09.2024  
Рецензируемое научное издание  
Журнал открытого доступа  
Учрежден в 2024 году  
Выходит 4 раза в год  
16+

Mass Media Registration Certificate [EL No. FS77-88075](#),  
issued by Roskomnadzor on 3 September 2024  
Peer-reviewed journal  
Open Access  
Published since 2024  
4 issues per year  
16+

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена  
191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48  
E-mail: [izdat@herzen.spb.ru](mailto:izdat@herzen.spb.ru)  
Телефон: +7 (812) 312-17-41

Publishing house of Herzen State Pedagogical  
University of Russia  
48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia  
E-mail: [izdat@herzen.spb.ru](mailto:izdat@herzen.spb.ru)  
Phone: +7 (812) 312-17-41

Объем 6,78 Мб  
Подписано к использованию 27.12.2025

Published at 27.12.2025

При использовании любых фрагментов ссылка  
на «Современное образование и общество» и на ав-  
торов материала обязательна.

The contents of this journal may not be used in any way  
without a reference to the “Modern Education and  
Society” and the author(s) of the material in question.

Учредитель: ФГБОУ ВО «Российский  
государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена»

Founded by the Herzen State Pedagogical  
University of Russia

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

### EDITORIAL BOARD

#### Председатель редакционной коллегии:

*Кравцов Сергей Сергеевич* — д-р пед. наук, доц.  
(Россия, Москва)

#### Head of the Editorial Board:

*Sergey S. Kravtsov*, Doctor of Sciences (Education Studies),  
Associate Professor, Moscow, Russia

#### Редакционная коллегия:

#### Editorial Board members:

*Александрова Екатерина Александровна* — д-р пед.  
наук, проф. (Саратов, Россия)

*Ekaterina A. Alexandrova*, Doctor of Sciences (Education  
Studies), Professor, Saratov, Russia

*Барышева Тамара Александровна* — д-р психол. наук,  
проф. (Санкт-Петербург, Россия)

*Tamara A. Barysheva*, Doctor of Sciences (Psychology),  
Professor, Saint Petersburg, Russia

*Бегимкулов Узокбой Шоимкулович* — д-р пед. наук,  
проф. (Ташкент, Узбекистан)

*Uzokboy Sh. Begimkulov*, Doctor of Sciences (Education  
Studies), Professor, Tashkent, Uzbekistan

*Белозерцев Евгений Петрович* — д-р пед. наук,  
проф., заслуженный деятель науки Российской  
Федерации (Воронеж, Россия)

*Evgeny P. Belozertsev*, Doctor of Sciences (Education  
Studies), Professor, Honorary Scholar of the Russian  
Federation, Voronezh, Russia

*Волкова Ирина Павловна* — д-р психол. наук, доц.  
(Санкт-Петербург, Россия)

*Irina P. Volkova*, Doctor of Sciences (Psychology),  
Associate Professor, Saint Petersburg, Russia

*Голубовский Валерий Николаевич* — канд. пед. наук,  
доц. (Минск, Республика Беларусь)

*Valery N. Golubovsky*, Candidate of Sciences (Education  
Studies), Associate Professor, Minsk, Belarus

*Груздев Михаил Вадимович* — д-р пед. наук, проф.,  
чл.-корр. РАО (Ярославль, Россия)

*Mikhail V. Gruzdev*, Doctor of Sciences (Education  
Studies), Professor, Corresponding Member of the  
Russian Academy of Education, Yaroslavl, Russia

*Джураев Рисбай Хайдарович* — д-р пед. наук, проф.,  
акад. АН РУз (Ташкент, Узбекистан)  
*Киргизбаев Абдугаппар Каримжанович* — д-р ист.  
наук, проф. (Ташкент, Узбекистан)  
*Коротков Александр Михайлович* — д-р пед. наук,  
проф., чл.-кор. РАО (Волгоград, Россия)  
*Лубков Алексей Владимирович* — д-р ист. наук, проф.,  
акад. РАО (Москва, Россия)  
*Лю Хун* — д-р пед. наук, проф. (Далянь, Китай)  
*Малых Сергей Борисович* — д-р психол. наук, проф.,  
акад. РАО (Москва, Россия)  
*Писарева Светлана Анатольевна* — д-р пед. наук,  
проф., чл.-кор. РАО (Санкт-Петербург, Россия)  
*Полупан Ксения Леонидовна* — д-р пед. наук, проф.  
(Калининград, Россия)  
*Рубцов Виталий Владимирович* — д-р психол. наук,  
проф., акад. РАО (Москва, Россия)  
*Тряпицына Алла Прокофьевна* — д-р пед. наук,  
проф., акад. РАО (Санкт-Петербург, Россия)  
*Цай Чун* — д-р наук, проф. (Пекин, Китай)  
*Цзэн Цинлян* — проф. (Шаньдунь, Китай)  
*Чекалева Надежда Викторовна* — д-р пед. наук,  
проф., чл.-кор. РАО (Омск, Россия)  
*Шингаев Сергей Михайлович* — д-р психол. наук,  
доц. (Санкт-Петербург, Россия)  
*Шукина Татьяна Ивановна* — д-р пед. наук, проф.  
(Саранск, Россия)

**Главный редактор:**

*Тарасов Сергей Валентинович* — д-р пед. наук, проф.,  
акад. РАО (Санкт-Петербург, Россия)

**Ответственный секретарь:**

*Королева Наталья Николаевна* — д-р пед. наук, проф.,  
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

*Risbay Kh. Dzhuraev*, Doctor of Sciences (Education  
Studies), Professor, Academician of the Academy  
of Sciences of the Republic of Uzbekistan, Tashkent,  
Uzbekistan  
*Abdugappar K Kirgizbaev*, Doctor of Sciences (History),  
Professor, Tashkent, Uzbekistan  
*Alexander M. Korotkov*, Doctor of Sciences (Education  
Studies), Professor, Corresponding Member of the  
Russian Academy of Education, Volgograd, Russia  
*Alexey V. Lubkov*, Doctor of Sciences (History), Professor,  
Academician of the Russian Academy of Education,  
Moscow, Russia  
*Liu Hong*, PhD, Professor, Dalian, China  
*Sergey B. Malykh*, Doctor of Sciences (Psychology),  
Professor, Academician of the Russian Academy  
of Education, Moscow, Russia  
*Svetlana A. Pisareva*, Doctor of Sciences (Education  
Studies), Professor, Corresponding Member of the  
Russian Academy of Education, Saint Petersburg, Russia  
*Kseniya L. Polupan*, Doctor of Sciences (Education  
Studies), Professor, Kaliningrad, Russia  
*Vitaly V. Rubtsov*, Doctor of Sciences (Psychology),  
Professor, Academician of the Russian Academy  
of Education, Moscow, Russia  
*Alla P. Tryapitsyna*, Doctor of Sciences (Education  
Studies), Professor, Academician of the Russian  
Academy of Education, Herzen University, Saint  
Petersburg, Russia  
*Tsai Chung*, PhD, Professor, Beijing, China  
*Zeng Qingliang*, Professor, Shandong, China  
*Nadezhda V. Chekaleva*, Doctor of Sciences (Education  
Studies), Professor, Corresponding Member of the  
Russian Academy of Education, Omsk, Russia  
*Sergey M. Shingaev*, Doctor of Sciences (Psychology),  
Associate Professor, Saint Petersburg, Russia  
*Tatyana I. Shukshina*, Doctor of Sciences (Education  
Studies), Professor, Saransk, Russia

**Editor-in-Chief:**

*Sergey V. Tarasov*, Doctor of Sciences (Education Studies),  
Professor, Academician of the Russian Academy  
of Education, Saint Petersburg, Russia

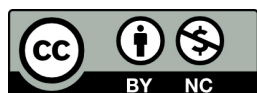
**Executive Secretary:**

*Natalya N. Koroleva*, Doctor of Sciences (Education  
Studies), Professor, Herzen University, Saint Petersburg,  
Russia

Редактор *Г. А. Янковская*  
Редактор английского текста *М. В. Городиский*  
Корректор *Н. А. Синеникольская*  
Оформление обложки *О. В. Гирдовой*  
Верстка *Д. В. Романовой*

© Авторы статей, 2025  
© Современное образование и общество, 2025  
© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2025

© The Contributor(s), 2025  
© The journal Modern Education and Society, 2025  
© Herzen University Publishing House, 2025



## СОДЕРЖАНИЕ

<b>МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>280</b>
<i>Жданова А. В., Мищурис А. В., Тряпицын А. В.</i> Реализация социальной функции педагогического университета в контексте формирования готовности будущих педагогов к деятельности в социально-педагогической сфере .....	280
<i>Конасова Н. Ю., Белина Д. Р., Горбунова Е. А.</i> Образовательные достижения учащейся молодежи как объекты государственного и общественного интереса, механизмы личностного развития. Часть 2. ....	287
<i>Иглина Е. А.</i> Опыт проектирования образовательной программы двухпрофильного бакалавриата «Изобразительное искусство, Дополнительное образование» с учетом ФГОС и ФГТ в области преподавания изобразительного искусства .....	295
<i>Наговицына И. А.</i> Реализация принципа междисциплинарной интеграции на примере дисциплины «Информационные технологии и коммуникация» ООП магистратуры «Цифровая лингвистика» .....	308
<i>Батракова И. С., Тинкован Е. В., Тряпицын С. В.</i> Научная коммуникация участников исследовательских проектов .....	318
<b>ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ.....</b>	<b>326</b>
<i>Михеев Д. В., Райкова В. А.</i> Отражение истории стран Северной Европы в эпоху Нового времени в современных школьных учебниках .....	326
<i>Турчин А. С.</i> Соотношение групп мотивов учения в период подростничества .....	339
<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССАХ .....</b>	<b>353</b>
<i>Кантор В. З., Проект Ю. А., Кошелева А. Н., Луговая В. Ф., Хороших В. В.</i> Инклюзивные диспозиции педагогов общеобразовательных организаций: опыт сравнительного изучения .....	353
<i>Антонова Н. А., Ерицын К. Ю.</i> Исследовательская этика в российских психологических диссертациях: состояние и перспективы развития .....	364

## CONTENTS

<b>METHODOLOGY, THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION</b> .....	<b>280</b>
<i>Zhdanov A. V., Mishchuris A. V., Tryapitsyn A. V.</i> The implementation of the social function of pedagogical universities in the context of fostering the readiness of future teachers to work in the socio-pedagogical field. ....	280
<i>Konasova N. Yu., Belina D. R., Gorbunova E. A.</i> Educational achievements of students as a focus of state and public interest and as mechanisms of personal development (Part 2) .....	287
<i>Iglina E. A.</i> Experience in designing a dual-major bachelor's program 'Visual Arts and Additional Education' in accordance with federal requirements (FSES and FSR) .....	295
<i>Nagovitsyna I. A.</i> Implementing interdisciplinary integration: A case study of the Information Technologies and Communication course in the Digital Linguistics master's program .....	308
<i>Batrakova I. S., Tinkovan E. V., Tryapitsyn A. V.</i> Scientific communication among project participants .....	318
<b>TEACHING AND UPBRINGING IN A MULTICULTURAL WORLD</b> .....	<b>326</b>
<i>Mikheev D. V., Raikova V. A.</i> The representation of Nordic history in the early modern period in contemporary school textbooks. ....	326
<i>Turchin A. S.</i> The relationship between groups of learning motives during adolescence. ....	339
<b>PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR HUMAN DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL PROCESSES</b> .....	<b>353</b>
<i>Kantor V. Z., Proekt Yu. L., Kosheleva A. N., Lugovaya V. F., Khoroshikh V. V.</i> Inclusive dispositions among general education teachers: Insights from a comparative studies. ....	353
<i>Antonova N. A., Eritsyun K. Yu.</i> Research ethics in Russian psychology dissertations: Current state and prospects .....	364



Научная статья

УДК 374

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2025-2-4-280-286>

## Реализация социальной функции педагогического университета в контексте формирования готовности будущих педагогов к деятельности в социально-педагогической сфере

А. В. Жданов<sup>✉</sup>, А. В. Мищурис, А. В. Тряпицын

**Аннотация.** В статье представлен анализ исследований современных отечественных авторов, посвященных проблеме организации и реализации воспитательной работы в педагогическом университете в контексте социальной функции. Эволюция научного осмысления социальной функции университетского образования раскрыта как поиск ответов на социальные вопросы времени. Определен социальный контекст деятельности университетов в настоящем как социального института, активно влияющего на процессы социализации молодежи, формирование активной гражданской позиции будущих педагогов. Отмечается, что важнейшей проблемой теории и практики университетского педагогического образования является поиск концептуальных основ реализации социальной функции в контексте целостной модели современного университетского образования, специфичность которой заключена в практической ориентированности на проблемы социализации молодого поколения. Раскрыта миссия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности в социально-педагогической сфере. Отмечается, что воспитательный потенциал педагогического университета огромен, но недостаточно изучен, что негативно отражается на целях и содержании воспитательной работы. Особое внимание в статье уделяется анализу проблемы подготовки педагогов как конкурентоспособных специалистов, имеющих устойчивые социальные ориентиры и способных определять и реализовывать свою социальную траекторию развития. Подчеркивается важность и острота проблемы формирования готовности будущих педагогов к реализации социально-педагогической функции на основе интеграции воспитательной работы и практической подготовки. Раскрыто содержание понятия данной готовности с позиции личностного, когнитивного и деятельностного компонентов. На основе анализа современных исследований делается вывод о том, что профессиональное становления личности будущих педагогов подразумевает построение содержания воспитательной работы в педагогическом университете как системы, ориентированной на развитие их творческих способностей в различных видах социально значимой деятельности, в студенческом самоуправлении, лидерстве, саморазвитии, обогащении их рефлексивного опыта и др.

**Ключевые слова:** социальная функция, педагогический университет, миссия педагогического университета, социально-педагогическая сфера, организация воспитательной работы

## The implementation of the social function of pedagogical universities in the context of fostering the readiness of future teachers to work in the socio-pedagogical field

A. V. Zhdanov<sup>✉</sup>, A. V. Mishchuris, A. V. Tryapitsyn

**Abstract.** This article analyzes research by contemporary Russian scholars focused on the organization and implementation of moral and values education at pedagogical universities in the context of their social function. The evolution of scholarly conceptualizations of the social function of university education is interpreted as a search for answers to the social questions of the time. The article describes

the current social context of pedagogical universities' activities as social institutions that actively influence the processes of young people's socialization and the formation of an active civic position among future teachers. It is noted that one of the most significant problems of the theory and practice of university-level pedagogical education lies in identifying the conceptual foundations for implementing the social function within a holistic model of contemporary university education. The article identifies a number of key challenges facing modern higher education, which constitute a broad field for scholarly inquiry. The specificity of this model consists in its practical orientation towards the problems of socialization of the younger generation. The article elucidates the mission of Herzen University in preparing future teachers for professional activity in the socio-pedagogical sphere. It is emphasized that the moral and values educational potential of pedagogical universities is substantial but remains insufficiently explored, which has a negative impact on the aims and content of such educational work. Particular attention is paid to analyzing the problem of teacher training with a view to developing competitive professionals who possess stable social orientations and are capable of defining and implementing their own social trajectory of development.

**Keywords:** social function, pedagogical university, mission of pedagogical universities, social and pedagogical sphere, organization of moral and values education

## Введение

Интерес исследователей к университетскому образованию с позиции его социальной функции возник еще в середине XIX в. Среди первых известных авторов можно назвать Г. Денифле, Г. Рэшдолла, Ч. Гаспинса, которые представили научную, образовательную и социальную эволюцию университета как института общества, определили базовые понятия, относящиеся к университетскому образованию. В XX в. тему социальной функции высшего образования продолжили ряд исследователей, среди которых можно назвать Т. Веблена и А. Флекснера, предложивших свою идеальную модель университета, целью которого было бы формирование рационального общества будущего.

Современное высшее образование сталкивается с рядом важных вопросов, которые становятся предметом исследования. Среди них: социальный статус университета в системе институтов современного общества, тенденции развития социокультурной и образовательной университетской среды, цели и задачи университета как ведущего источника человеческого капитала и др. Данным проблемам посвящены многочисленные современные исследования. Так, в работах Н. И. Басовской, Л. А. Вербицкой, О. Н. Голубевой, И. В. Захарова, Е. С. Ляхович, Н. В. Карпова, О. Н. Козловой, В. С. Леднева, Г. И. Петровой, Н. С. Розова, И. С. Савицкого, Л. Н. Романова и других отражен поиск критериев образовательного и социокультурного пространства современного университета, определяющих принципы, формы и методы университетского образования в соответствии с современными требованиями.

Важнейшей проблемой теории и практики университетского педагогического образования является поиск концептуальных основ реализации социальной функции в контексте целостной модели современного университетского образования,

специфичность которой заключена в практической ориентированности на проблемы социализации молодого поколения. Исследователи (А. П. Тряпицына, О. В. Лысенко, О. А. Козлова, Н. С. Евтушенко и др.) разрабатывают проектные варианты решения проблемы, определяют стратегические ориентиры развития социальной функции педагогического университетского образования.

Особую возрастающую актуальность представляет собой проблема реализации социальной функции педагогического университета в контексте взаимосвязи воспитательной работы и совершенствования практической подготовки обучающихся — будущих педагогов.

Изначально, с момента открытия первых университетов, в них закладывались и реализовывались две основные функции — образовательная функция, ориентированная на подготовку высококвалифицированных специалистов для различных сфер жизнедеятельности общества, и функция развития научного знания. Состояние этих функций в процессе эволюции человека и общества всегда находилось в поиске ответов на социальные вопросы времени, т. е. приобретало социальный контекст.

В современных условиях эти функции также трансформируются в условиях социокультурных, социально-политических и экономических изменений, возрастающей информатизации, тенденций к многополярности и вариативности. Место современного педагогического университетского образования в обществе сегодня определяется как центральное в формировании человеческого капитала страны, в раскрытии ее интеллектуального, социального, научного, экономического и культурного потенциала в соответствии с определением роли современного учителя.

Президент Российской Федерации В. В. Путин на встрече с лауреатами и финалистами конкурса «Учитель года» определил роль педагогов в будущем страны: «Будущее страны, ну так же,

как и всего человечества, связано с экономикой знаний. Знания приобрели уже в современном мире первостепенное значение с точки зрения эффективности и конкурентоспособности государства. А все знания начинаются с учителя. Он является источником знания для детей. А значит, и для будущих инженеров, для будущих ученых и так далее. Поэтому это имеет фундаментальное значение для будущего страны».

Таким образом, на государственном уровне сегодня констатируется особая роль педагогического университета как социального института, который призван оказывать особое влияние на процессы социализации молодежи, формирование активной гражданской позиции будущих педагогов.

## Основная часть

Основные функции педагогического университета — подготовка кадров и научные исследования — все более становятся социальными функциями, активно ориентированными на все сферы жизнедеятельности и духовные процессы общества. Изменению социальной роли педагогических университетов в XXI столетии посвящены многочисленные работы исследователей (О. В. Лысенко, С. А. Писарева, А. В. Пономарев, А. П. Тряпицына и др.).

К наиболее важным изменениям подготовки педагогов авторы относят следующие: ориентация содержания университетского образования на базовые традиционные ценности российского общества; организация профессионального воспитания будущих педагогов как предпосылки стабильности и развития детей и молодежи; практическая подготовка педагогических кадров на основе широкого спектра современных образовательных технологий, в том числе технологий сетевого взаимодействия и др. Развитие партнерских связей с ключевыми участниками социально-экономической, политической, научной и культурной сфер становится важным фактором развития педагогических университетов, усиливает их значение в формировании и прогрессе гражданского общества (Осипов 2019).

РГПУ им. А. И. Герцена как педагогический университет федерального уровня продолжает реализовать две традиционные функции — образовательную и научно-исследовательскую — в контексте возрастающей активизации социальной функции. За последние десятилетия, примерно с середины 90-х гг. XX в., в трудах, посвященных социальной функции педагогического университетского образования, данная функция сопоставляется с концепцией миссии университета.

Идея «миссии университета» как фундаментального принципа его существования сложилась в трудах многих мыслителей, таких как В. Гумбольдт, Дж. Ньюмен, Т. Веблен, Х. Ортега-и-Гассет, М. Вебер, К. Ясперс, Ю. Хабермас и др. Миссия университета, по мнению авторов, изначально виделась в том, что мощь научной атмосферы сама по себе способствует духовному и моральному развитию личности обучающегося. Х. Ортега-и-Гассет подчеркивал «культурнообразующую функцию университета», подчеркивая, что ее реализация должна предотвращать формирование «образованных невежд» (Ортега-и-Гассет 2000). Университетское образование М. Вебер рассматривал как процесс формирования личности, объединяющей в себе человеческие и профессиональные качества (Вебер 1990). Концепция миссии университета эволюционировала со временем и приобрела особую значимость в современных условиях именно с позиции социальной функции.

Дискуссия о приоритетах высшего образования: что важнее — компетентный, конкурентоспособный профессионал или духовно развитая личность с активной гражданской позицией — сегодня в отечественной педагогике имеет однозначный ответ: образование, оторванное от воспитания, несет постоянно увеличивающуюся опасность для человека и общества, так как, по выражению И. А. Ильина, «разнуздывает и портит человека, ибо дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, бездуховный, и начинает злоупотреблять». Особенно актуально это в отношении подготовки педагогов.

В отечественной истории высшего образования происходило движение университета от классического к современному инновационному образованию. Однако социальная функция воспитания всегда реализовывалась, и проблемы нравственности в подготовке специалиста были приоритетными. Это подтверждено многочисленными исследованиями эволюции воспитательной функции отечественного университета (Ю. С. Давыдов, В. Г. Кинелев, В. А. Садовничий, А. С. Белкин, Н. О. Вербицкая, Б. С. Гершунский, Э. Д. Днепров, В. С. Леднев, И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров, Н. Е. Эрганова и др.). Концепции университетского образования всегда базировались на определенных ценностных ориентирах: до революции — религиозность, монархизм, национальный дух (вера, государь, Отечество); в советское время — созидание идеального коммунистического строя, «полное и всестороннее развитие индивидуума» на основе «Морального кодекса строителя коммунизма». Задача высшего учебного заведения преобразовывалась, но базовые ценности сохранялись,

за исключением эпохи перестройки, вызвавшей всеобщий упадок университетов, включая и реализацию социальной функции (Юрков 2001).

В настоящее время в соответствии с концепцией развития образования в Российской Федерации основополагающей идеей воспитания обучающихся является подготовка специалистов, ориентированных на созидательное решение общественных проблем в условиях стремительно меняющегося мира.

Миссия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, представленная на его официальном сайте, сформулирована следующим образом: «...содействие в формировании и реализации образовательной политики в Российской Федерации, создание условий для профессиональной и жизненной самореализации человека в рамках непрерывного образования».

Некоторые аспекты миссии РГПУ им. А. И. Герцена:

«Подготовка» специалистов нового типа, способных видеть человека как уникальную целостность, создавать условия для раскрытия личностного потенциала на разных этапах жизненного пути, включаться в инновационные и гармонизирующие процессы в любых сферах общественной деятельности.

- Содействие развитию отечественного образования в различных регионах России путем трансляции инновационного опыта университета, включения в разработку государственных приоритетных проектов и программ развития образования.
- Развитие как научно-образовательного центра, обеспечивающего научно-исследовательскую и научно-методическую поддержку образовательных систем России.
- Укрепление имиджа университета как уникального и признаваемого в России и мире социогуманитарного педагогического центра культуры, образования и науки.
- Поддержка и развитие русского языка за рубежом.
- Вклад в социально-экономическое развитие регионов Российской Федерации (Миссия... 2025; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»... 2012).

В соответствии с данными идеями преподаватель высшего учебного заведения, осознающий свою профессиональную роль и разделяющий основные принципы и цели университета, в своей работе должен учитывать всестороннее понимание текущих социокультурных изменений, затрагивающих различные области социальной и профессиональной жизни. Следует отметить и роль социокультурной среды современного университета, которая должна соответствовать

уровню развития общества, отражать традиционные ценности, образовательные цели и задачи, а также потребности обучающихся. Социальная роль университета определяется и в заложенном в ней феномене воспитания в университетской среде будущих специалистов, где оно может и должно быть реализовано осознанно и целенаправленно.

Трудность всестороннего и полноценного воспитания будущих педагогов заключается в том, что воспитательный потенциал современного университетского образования велик, но недостаточно изучен. Несмотря на быстро меняющиеся условия, специалисты частично продолжают реализовать цели и содержание, дидактические технологии, не соответствующие требованиям времени, тормозящие профессиональное, социальное и личностное развитие субъектов образования.

Актуальным и современным является сегодня представление К. Д. Ушинского «о человеке как предмете воспитания». В современной ситуации воспитание, по определению М. С. Кагана, становится «центральной педагогической проблемой» (Каган 2005).

А. В. Мудрик подчеркивает, что в исследованиях последних лет особое внимание уделяется проблеме подготовки педагогов не только как конкурентоспособных специалистов, но и как педагогов, которые имеют устойчивые социальные ориентиры, умеют выстраивать свою социальную траекторию развития (Мудрик, Щелина 2008). В контексте социальной функции педагогического университета остро стоит проблема формирования готовности будущих педагогов к реализации социально-педагогической функции на основе интеграции воспитательной работы и практической подготовки. А. Б. Белинская, Н. Ф. Голованова, А. Д. Гонеев, Л. А. Завацкая, И. А. Зимняя, О. П. Фесуненко и другие авторы раскрывают в своих работах общетеоретические и методологические основы проблемы формирования готовности к реализации социально-педагогической функции у будущих педагогов.

Для понимания процесса развития готовности к деятельности в социально-педагогической сфере необходимо изучить структуру этого понятия. Анализ и систематизация результатов исследований в данной области позволяют выделить три ключевых элемента готовности: личностный, когнитивный и деятельностный.

Личностный, первый из элементов, определяет готовность к выполнению социально-педагогической работы. Его ключевая составляющая заключается в наличии у будущего педагога определенных личностных качеств. Данные качества позволяют эффективно анализировать особенности социально-педагогической среды,

участвовать в рассмотрении и систематизации социальных явлений, выполнять различные виды социально-педагогической работы, повышать уровень саморазвитию и рефлексии.

Развитие познавательных функций, необходимых для создания системы представлений, знаний и понимания сути социально-педагогической работы, обеспечивается вторым компонентом. Он стимулирует глубокое осмысление и поиск действенных подходов к позитивному влиянию на социально-педагогические процессы. Этот компонент охватывает профессиональные педагогические, узкоспециальные и профильные знания.

Третий компонент определяется степенью сформированности социально-педагогических навыков и компетенций, позволяющих проводить анализ и разрабатывать планы социально-педагогической деятельности с различными группами детей и их семьями, налаживать взаимодействие с педагогами, родителями, специалистами служб поддержки несовершеннолетних, а также заниматься защитой прав ребенка. Этот компонент включает в себя аналитические, проектировочные, конструктивные и исполнительские навыки. Важно подчеркнуть, что процесс формирования готовности к социально-педагогической деятельности происходит поэтапно, становясь более сложным по мере обучения. К моменту завершения обучения будущий педагог должен достичь значительного уровня компетентности в данной сфере, используя свои личные способности и ресурсы.

Профессиональные пробы играют ключевую роль в подготовке будущих педагогов к выполнению социально-педагогических задач. Значительный вклад в развитие этой готовности вносит учебная и производственная практика, где теоретические знания соединяются с практическим применением в реальной образовательной среде. В рамках программы практики студенты активно вовлекаются в различные формы воспитательной и социально-педагогической работы (Шкерина, Петрова 2015).

В период практики деятельность студента находится под контролем педагога-супервизора и методиста от высшего учебного заведения.

Организация активной профессионально ориентированной деятельности студентов имеет первостепенное значение для формирования готовности к реализации социально-педагогической функции, обеспечивая практическое освоение необходимых компетенций. Эффективность формирования готовности будущих педагогов к социально-педагогической деятельности в педагогическом вузе определяется следующими критериями: сформированность ценностных и социальных ориентиров будущего

педагога (Писарева, Тряпицына 2015), его направленность на социально-педагогическую деятельность, а также способность к саморазвитию и рефлексии (личностный аспект); наличие профессионально-педагогических, специальных и предметных знаний, обеспечивающих успех в исследовательской деятельности (когнитивный аспект); обладание комплексом профессиональных умений, требующихся для адекватного выполнения социально-педагогической функции в различных профессиональных ситуациях (деятельностный компонент) (Гатаев 2019).

Сам образовательный процесс как основа подготовки высококвалифицированного современного педагога должен отвечать принципам гуманизации, гуманитаризации, дифференциации и индивидуализации содержания, смещения акцентов на самостоятельную работу обучающихся как средство моделирования профессиональной деятельности, поддержки их субъектности и активности в познавательной и профессиональной деятельности.

Таким образом, формирование готовности будущих педагогов к реализации социально-педагогической функции является сложным многогранным процессом (Тряпицына 2006). Организация данного процесса в условиях педагогического вуза позволяет будущим педагогам приобрести знания о способах построения конструктивного общения (взаимодействия) с представителями различных социальных групп; овладеть методами и способами оказания практической помощи различным категориям детей по разрешению социально-педагогических проблем; приобрести способность демонстрировать коммуникационные умения в контексте социального партнерства; овладеть практическими навыками в ходе социально-педагогической деятельности и навыками контроля собственной практической деятельности, что и определяет компетентность и успешность практической социально-педагогической деятельности будущего педагога.

## **Выводы**

Осуществление воспитательной деятельности рассматривается как приоритетное направление в реализации социальной функции педагогического университета в научно-образовательной сфере. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г. официально закрепили воспитание в качестве ключевой составляющей образовательного процесса, а также установили основные направления и результаты воспитательной работы, в том числе в высших учебных заведениях (Распоряжение Правительства РФ... 2015). Постро-

ение воспитательной работы в педагогическом университете требует системного подхода, предполагает участие в ней всех субъектов образования, ориентирует на перспективное видение стратегических и оперативных задач воспитания и способов их решения (Чухров 2022).

Профессиональное становление личности будущих педагогов подразумевает развитие их творческих способностей в различных видах социально значимой деятельности как будущих специалистов. Важным направлением является развитие студенческого самоуправления, лидерства, стимулирование процессов самовоспитания обучающихся, обогащение их рефлексивного опыта и др.

Анализ исследований О. С. Габинской, Н. В. Дмитриева, А. В. Лапшова, В. А. Матвиенко, Д. М. Семенова и др., посвященных опыту организации воспитательной работы в отечественных педагогических университетах, показывает необходимость мотивации и подготовки педагогических кадров для осуществления воспитательного процесса в контексте социальной функции (Габинская и др. 2020). Калинина Т. В., Патрикеева Э. Г., Трухманова Е. Н. отмечают, что «в настоящее время требуется разработка образовательной программы подготовки преподавателей, занимающихся воспитательной деятельностью со студентами вуза. В рамках реализации данной программы необходимо планирование и осу-

ществление целенаправленного развития трех основных компонентов готовности преподавателя вуза к воспитательной работе со студентами: мотивационного, методологического и технологического» (Калинина и др. 2020).

#### Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

#### Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

#### Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках реализации внутреннего гранта университета РГПУ им. А. И. Герцена «Трансформация профессиональной подготовки будущих педагогов в контексте социальной функции современного университета».

#### Funding

The research was supported by an internal grant from Herzen University 'Transformation of professional training of future teachers in the context of the social function of modern universities'.

#### Вклад авторов

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

#### Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

## Литература

- Вебер, М. (1990) Наука как призвание и профессия. В кн.: А. Ф. Филиппов, П. П. Гайденко (пер.). *Макс Вебер. Избранные произведения*. М.: Прогресс, с. 707–735
- Габинская, О. С., Дмитриева, Н. В., Матвиенко, В. А. (2020) Формирование универсальных компетенций обучающихся на основе концепции воспитательной работы в вузе. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, № 2 (38), с. 24–29.
- Гатаев, А. С. (2019) О роли куратора в воспитательной работе вуза. *Право и практика*, № 1, с. 343–347.
- Каган, М. С. (2005) Глобализация как закономерность процесса развития человечества. В кн.: *Проблемы теории и истории культуры: исследования и материалы. Выпуск 1*. Оренбург: Изд-во Оренбургского государственного педагогического университета, с. 17.
- Калинина, Т. В., Патрикеева, Э. Г., Трухманова, Е. Н. (2020) Готовность педагога к воспитательной работе в условиях вузовского образования. *Концепт*, № 2, с. 55–68. <https://www.doi.org/10.24411/2304-120X-2020-11013>
- Миссия. (2025) РГПУ им. А. И. Герцена. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.herzen.spb.ru/about/about\\_uni/missiya/?ysclid=m95hj96vtd953937061](https://www.herzen.spb.ru/about/about_uni/missiya/?ysclid=m95hj96vtd953937061) (дата обращения 15.03.2025).
- Мудрик, А. В., Щелина, Т. Т. (2008) Социальная педагогика: теория и методика социального воспитания. М.: Nota bene, 218 с.
- Ортега-и-Гассет, Х. (2000) *Избранные труды*. М.: Инфра-М; Весь мир, с. 700.
- Осипов, П. Н. (2019) Воспитательная деятельность в инновационном вузе: Учебное пособие. Казань: БРОНТО, 264 с.
- Писарева, С. А., Тряпицына, А. П. (2015) Социальная функция педагогического университета: современные аспекты реализации. *Грани познания*, № 7 (41), с. 187–193.
- Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-Р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». (2015) [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=253139> (дата обращения 18.03.2025).
- Тряпицына, А. П. (2006) Социальная роль кафедр педагогики на современном этапе развития отечественного образования. *Известия Российской академии образования*, № 3, с. 52–61.
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). (2012) [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 18.03.2025).

- Чухров, А. С. (2022) Деятельностный подход к воспитанию патриотизма у обучающихся инженерных специальностей. *Мир науки, культуры, образования*, № 6 (97), с. 307–309. <https://www.doi.org/10.24412/1991-5497-2022-697-307-309>
- Шкереина, Т. А., Петрова, Т. И. (2015) Педагогическое обеспечение профессиональной подготовки куратора в рамках школы педагога-куратора. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*, № 1 (31), с. 119–123.
- Юрков, А. М. (2001) О миссии классических университетов в современных условиях. В кн.: *Университеты и общество*. М.: Изд-во МГУ, с. 280–282.

## References

- Astafurova, O. A., Kulagina, I. I., Kharlamova, I. I. (2021) Organizatsiya vneuchebnoj vospitatel'noj raboty v vuze [Organization of educational work at the university]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie — Modern Pedagogical Education*, no. 12, pp. 46–49. (In Russian)
- Chukhrov, A. S. (2022) Deyatel'nostnyj podkhod k vospitaniyu patriotizma u obuchayushchikhsya inzhenernykh spetsial'nostej [An activity-based approach to the education of patriotism among engineering students]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, no. 6 (97), pp. 307–309. <https://www.doi.org/10.24412/1991-5497-2022-697-307-309> (In Russian)
- Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii" ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redaktsiya) [Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012, No. 273-FZ (latest edition)]. (2012) [Online]. Available at: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (accessed 18.03.2025). (In Russian)
- Gabinskaya, O. S., Dmitrieva, N. V., Matvienko, V. A. (2020) Formirovanie universal'nykh kompetentsij obuchayushchikhsya na osnove kontseptsii vospitatel'noj raboty v vuze [Formation of universal competences of students based on the concept of educational work in higher education]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom — Professional education in Russia and abroad*, no. 2 (38), pp. 24–29. (In Russian)
- Gataev, A. S. (2019) O roli kuratora v vospitatel'noj rabote vuza [On the role of the curator in the educational work of the higher educational institution]. *Pravo i praktika — Law and practice*, no. 1, pp. 343–347. (In Russian)
- Kagan, M. S. (2005) Globalizatsiya kak zakonomernost' protessa razvitiya chelovechestva [Globalization as a Regularity of the Human Development Process]. In: *Problemy teorii i istorii kul'tury: issledovaniya i materialy. Vypusk 1 [Problems of Theory and History of Culture: Research and Materials. Issue 1]*. Orenburg: Orenburg State Pedagogical University Publ., p. 17. (In Russian)
- Kalinina, T. V., Patrikeeva, E. G., Trukhmanova, E. N. (2020) Gotovnost' pedagoga k vospitatel'noj rabote v usloviyakh vuzovskogo obrazovaniya [Teacher's readiness for educational work in the conditions of higher education]. *Kontsept — The concept*, no. 2, pp. 55–68. <https://www.doi.org/10.24411/2304-120X-2020-11013> (In Russian)
- Missiya [Mission]. (2025) RGPU im. A. I. Gertsena [Herzen State Pedagogical University of Russia]. [Online]. Available at: [https://www.herzen.spb.ru/about/about\\_uni/missiya/?ysclid=m95hj96vtd953937061](https://www.herzen.spb.ru/about/about_uni/missiya/?ysclid=m95hj96vtd953937061) (accessed 15.03.2025). (In Russian)
- Yurkov, A. M. (2001) O missii klassicheskikh universitetov v sovremennykh usloviyakh [On the Mission of Classical Universities in Modern Conditions]. In: *Universitety i obshchestvo [Universities and Society]*. Moscow: MGU Publ., pp. 280–282. (In Russian)

### Сведения об авторе

ЖДАНОВ Алексей Валерьевич — *Alexei V. Zhdanov*

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

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 8880-4618, e-mail: [alex234111@yandex.ru](mailto:alex234111@yandex.ru)

Кандидат педагогических наук, профессор, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования.

МИЩУРИС Анастасия Владимировна — *Anastasia V. Mishchuris*

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

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

ORCID: 0009-0006-0443-4609, e-mail: [mishchuris@mail.ru](mailto:mishchuris@mail.ru)

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры истории педагогики и образования.

ТРЯПИЦЫН Александр Вячеславович — *Alexander V. Tryapitsyn*

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

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

ORCID: 0009-0002-9061-3566, e-mail: [triap2006@mail.ru](mailto:triap2006@mail.ru)

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики непрерывного педагогического образования.



Научная статья

УДК 37.06

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2025-2-4-287-294>

## Образовательные достижения учащейся молодежи как объекты государственного и общественного интереса: механизмы личностного развития. Часть 2

Н. Ю. Конасова, Д. Р. Белина, Е. А. Горбунова✉

**Аннотация.** Статья посвящена образовательным достижениям учащейся молодежи, их изучению как объектов государственного и общественного интереса, механизмов личностного развития. Для изучения объекта исследования был осуществлен информационный поиск, позволивший выделить представление темы образовательных достижений в научной литературе (диссертационных исследованиях, статьях, аналитических обзорах); популярных статьях и материалах просветительского, информационного характера; нормативно-правовых документах. В ходе исследования было установлено, что проблема образовательных достижений включает несколько предметов исследования, к числу которых отнесены: определение критериев оценки их качества, ранжирование значимости достижений, особенностей смыслового наполнения конкурсных мероприятий, предназначенных для презентации достижений.

В выводах исследования зафиксировано, что разнообразие форматов конкурсных мероприятий позволяет демонстрировать учащимся, наряду с результатами формального образования, образовательные достижения, полученные средствами дополнительного, неформального образования, самообразования. В то же время проблемой остается признание творческой активности личности, которая остается без должного внимания и поддержки государства и общества, не выходит за границы личностного успеха. В качестве рекомендации авторами предложено создание линейек конкурсных мероприятий, решающих разные группы образовательных и социализационных задач.

**Ключевые слова:** образовательные достижения, личностное развитие, государственно-общественная оценка, источники изучения, формы презентации

## Educational achievements of students as a focus of state and public interest and as mechanisms of personal development (Part 2)

N. Yu. Konasova, D. R. Belina, E. A. Gorbunova✉

**Abstract.** This article examines students' educational achievements, viewing them as a focus of state and public interest as well as mechanisms of personal development. An information search conducted as part of the study demonstrated that the issue of educational achievements is addressed in scholarly literature (dissertations, research articles, and analytical reviews), popular articles, science outreach and informational materials, as well as regulatory documents.

The study found that the problem of educational achievements encompasses several distinct areas, including the development of criteria for assessing their quality, the ranking of achievements by significance, and the analysis of the semantic content of competitive events designed to present such achievements.

The conclusions indicate that the diversity of competitive formats enables students to demonstrate, alongside the outcomes of formal education, educational achievements acquired through additional education, non-formal education, and self-directed learning. At the same time, the lack of recognition for individual creative activity remains a persistent problem. Such activity often fails to receive

adequate attention or support from the state and society, and therefore remains confined to the sphere of personal success. As a recommendation, the authors propose the development of structured sets of competitive events aimed at addressing different groups of educational and socialization objectives.

**Keywords:** educational achievements, personal development, state and public evaluation, sources of analysis, forms of presentation

## Представление мероприятий Перечня по организаторам

Перечень, опубликованный в приказе Министерства просвещения Российской Федерации, демонстрирует широкое представительство организаторов мероприятий. В перечень включены мероприятия, которые проводят федеральные, региональные, муниципальные органы управления образованием, образовательные учреждения среднего общего, среднего высшего дополнительного и постдипломного профессионального образования, методические и ресурсные центры. Широко представлены в Перечне мероприятия, организаторами которых являются общественные объединения: фонды, ассоциации. Имеются в Перечне, хотя и в незначительном количестве, мероприятия, организаторами которых обозначены крупные производственные объединения, в том числе акционерные общества (например, Российские железные дороги), технопарки, оздоровительные учреждения. Присутствуют в Перечне и мероприятия, организованные индивидуальными предпринимателями. В целом в социокультурное пространство конкурсного движения вовлечены более 30 видов учреждений, организаций различных форм собственности и направлений деятельности, индивидуальные предприниматели (Государственный информационный ресурс о лицах, проявивших выдающиеся способности... 2025; Приказ Министерства просвещения РФ... 2024). Широкое общественное представительство в программах оценки достижений обусловило разнообразие обозначаемых в их названиях смыслах.

## Смысловое наполнение названий мероприятий

Общее для значительного количества мероприятий — желание организаторов обозначить уникальность и своеобразие предлагаемого конкурсного события. В Перечне представлены:

- мероприятия, акцентирующие в названии ценность знания, кругозора, интеллекта («Кубок интеллекта», «Интеллект», «Эрудит», «Грамотей», «Интеллектуальный мегаполис. Потенциал»);

- мероприятия, позиционирующие в названии выявление талантов («Одаренные дети России», «Рождественские звезды», «Гильдия талантов», «Мы зажигаем звезды», «Национальное достояние России», «Таланты XXI века», «Звезда», «ТехноОлимп» и др.);
- профориентационные мероприятия («Шаг в будущую профессию», «Путь в профессию», «Путь в IT», «Основы предпринимательской деятельности», «Будущее медицины», «Надежда энергетики», «Поступи в ВолГАУ», «Медскиллс» и др.);
- мероприятия «мемориального», «именного характера», посвященные памяти деятелей науки, образования, культуры, выдающимся общественным деятелям прошлого (олимпиада по информатике им. М. Келдыша, олимпиада по физике им. Дж. Максвелла, конкурсы им. А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, В. И. Вернадского, П. И. Столыпина, музыкальные конкурсы имени В. Гаврилина, Е. Образцовой и др.);
- мероприятия, обозначающие в своих названиях принадлежность к определенной группе, объединению участников по интересам (форумы, конкурсы, фестивали юных исследователей, творческий конкурс движения Юнармия «Нас 20 миллионов», детский фестиваль народной культуры «Наследники традиций» и др.);
- мероприятия, названия которых сформулированы под влиянием социальных сетей, напоминающие хештеги, или определенные метки, обозначающие основную идею, смысл («Сохраним историю», «Читай, размышляй, применяй», «Школьный патент — шаг в будущее», «Воплоти свою мечту», «Детское кино — детям!», «Будущее культуры — наше будущее», «ВместеЯрче» и др.).

Представлены в Перечне и мероприятия с обозначенным региональным содержанием («Сибиряда», «Краски земли Рязанской», «Сахалинский фестиваль» и др.), образовательные конкурсные события гражданской, патриотической проблематики («Сыны и Дочери Отечества», «Я — гражданин России», «Мой вклад в Величие России», «Горизонты России», «Душа

России миру шепчет»). Названия мероприятий Перечня могут быть классифицированы и по иным основаниям, а особенности смыслового образования стать предметом самостоятельного исследования.

Различение мероприятий по формам, направлениям, организаторам, продвигаемым смыслам демонстрирует развитие образовательной среды, в которой могут найти применение многообразные способности, интересы, таланты детей и молодежи. Представленное многообразие поддерживает заявленные цели образовательной политики по отбору одаренных детей, созданию условий для развития творческих способностей, интеллектуальных возможностей самореализации и профориентации (Постановление Правительства РФ... 2023). Целевые установки олимпиад, конкурсов, форумов, соревнований, фестивалей поддерживают развитие интереса к различным видам и областям деятельности, обеспечивают пропаганду научных знаний, достижений культуры (Всероссийская Олимпиада школьников, Олимпиада «Высшая проба», «Турнир городов» и др.).

Анализ состава мероприятий Перечня свидетельствует о значительных масштабах общественной, социальной поддержки способностей, интересов, склонностей детей и молодежи. С мерами государственной поддержки в части признания значимости образовательных достижений ситуация выглядит несколько сложнее.

### Нормативные критерии оценки достижений

Актуальным документом, определяющим значимость достижений, является «Методика определения уровня олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов, мероприятий...», завизированная Национальным координационным советом по поддержке молодых талантов России 26 апреля 2023 г. (Методика определения уровня олимпиад... 2023).

Мероприятия Перечня разделены на пять категорий — от высшей до четвертой — и представлены в следующих количественных данных: высшая — 14 (спорт, наука, искусство), 1-я — 25, 2-я — 56, 3-я — 120, 4-я — 649. Даже при некоторых недочетах статистики, повторах, отдельного нарушения нумерации очевидно, что мероприятия четвертого «безкатегорийного» уровня занимают в Перечне более 70%.

Категорийность мероприятий Перечня определяется по качественным и количественным

критериям и рассчитывается по математической формуле.

Выделим наиболее значимые характеристики критериев.

**Критерий 1. Содержание мероприятия.** Оценивается содержание заданий и задач, их оригинальность, креативность, уровень сложности, выходящий за пределы образовательной программы; высокий уровень навыков, освоенных самостоятельно или в образовательной программе (творческие музыкальные и художественные конкурсы, спортивные состязания).

**Критерий 2. Профессиональная квалификация/значимость в профессиональном сообществе** членов оргкомитета, экспертной (судейской, методической) комиссии, жюри мероприятия. Соответствие по формальным признакам (ученые степени, звания) членов оргкомитета экспертной (судейской, методической) комиссии, жюри уровню мероприятия (чем выше уровень мероприятия, тем выше требования к формальным показателям квалификации — научным и творческим степеням и званиям).

**Критерий 3. Организационно-методическое обеспечение мероприятия.** Уникальность методической базы, публикация заданий, наличие обучающих, просветительских, досуговых мероприятий для потенциальных участников.

**Критерий 4. Степень открытости информации и качество информационного обеспечения мероприятия.** Наличие веб-сайта со справочной, методической, правовой (установочной) информацией, наличие публикаций и трансляций.

**Количественные критерии.** Доля победителей и призеров заключительного этапа мероприятия от общего числа участников первого этапа мероприятия в %.

При анализе содержания экспертных оценок выявляется высокая степень субъективности, их формальный характер, проявляемые, например, в таких формулировках:

- «для творческих, научно-исследовательских, проектных конкурсов продемонстрированы содержательные результаты по целеполаганию, качеству, методике»,
- «в составе экспертной комиссии, жюри мероприятия присутствуют лица, имеющие ученую степень кандидата/доктора наук, ученое звание доцента/профессора или народные/заслуженные артисты, художники регионального уровня, члены профессионального сообщества» (для мероприятий от 3-го уровня и выше).

Еще одной проблемной зоной экспертного оценивания является зависимость уровня мероприятия от числа победителей и призеров.

Чем выше уровень мероприятия, тем меньший процент победителей и призеров он должен включать: не более 5 % — 1-й уровень, до 20 % и более — 4-й уровень.

Состав мероприятий перечня свидетельствует о двух разнонаправленных тенденциях. С одной стороны, включение в перечень широкого спектра мероприятий различных форм и организаторов, с другой — жесткое, селективное отделение мероприятий высокого уровня, предназначенное для выявления талантливых и одаренных категорий детей и молодежи. И если вторые дают преференции при продолжении образования, получения грантов и премий, то первые не выходят из сферы индивидуальной творческой активности, самореализации, по большей части никак формальными государственными институтами, не продвигаемыми и не поддерживаемыми. Исключением является профильный состав олимпиад и конкурсов, засчитываемый вузом при представлении индивидуальных достижений, баллы за которые определяются каждым вузом самостоятельно.

Вопрос (сюжет) 4. Какие достижения предъ-  
являются в вузе. Кейс Высшей школы экономики

Ежегодно вузы ведут статистику достижений, предъ-являемых при поступлении абитуриентами. Перечень достижений, учитываемых при поступлении в вузы России, утверждается и закрепляется каждым вузом самостоятельно в Правилах приема на текущий учебный год. Правила, в свою очередь, составляются на основании Приказа Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 27 ноября 2024 г. № 821 (в ред. от 26.11.2025 г. № 905) «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (Приказ Минобрнауки РФ... 2024). В Правила приема могут входить как мероприятия, входящие в Перечень Министерства просвещения Российской Федерации, так и локальные университетские мероприятия — олимпиады, конкурсы, проекты факультетов и подразделений довузовской подготовки.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» и ее региональные кампусы принимает при поступлении обширный перечень образовательных достижений, которые в ежегодных Правилах приема подразделяются на следующие категории:

1. *Олимпиады, дающие право победителям и призерам на поступление без вступительных испытаний* или засчитываемые абитуриенту по предмету ЕГЭ за 100 баллов. Пере-

чень таких олимпиад и их вес различается в зависимости от образовательной программы университета. Условием зачета этого вида олимпиад является порог сдачи ЕГЭ по предметам не менее 75 баллов.

2. *Олимпиады, победителям и призерам которых начисляют 100 баллов* по предметам, с которыми они соотнесены в Правилах приема.
3. *Индивидуальные достижения.*

Перечень олимпиад, по которым производится прием абитуриентов без вступительных испытаний или зачисляется 100 баллов по предмету, согласуется на факультетах и утверждается руководством университета в Правилах приема. Как правило, это олимпиады всероссийского масштаба с большим количеством участников, ограниченным числом победителей (не более 5 %), в экспертные комиссии которых входят высококвалифицированные преподаватели вузов.

Всего в Правилах приема в Высшую школу экономики представлено 69 олимпиад, победители которых могли поступить в Высшую школу экономики без вступительных испытаний. По шести олимпиадам победителям начислялось по 100 баллов за предмет, с которым соотносилась олимпиада.

За последние пять лет доля абитуриентов, поступающих в НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург без вступительных испытаний по результатам олимпиад, стабильно растет. Так, по итогам приемной кампании 2024 г., зачисленные по олимпиаде составили 40 % от бюджетного приема в университет. Топ наиболее популярных олимпиад, предъ-явленных при поступлении в 2024 г., представлен в таблице 1.

*Категория, обозначаемая в Правилах приема как «Индивидуальные достижения»,* включает в себя формы предъ-явления результатов, удельный вес которых не может превышать 10 баллов. Всего в Правилах приема ВШЭ перечислено 55 видов индивидуальных достижений.

В состав индивидуальных достижений абитуриентов Высшей школы экономики включены:

- спортивные достижения (золотой значок физкультурного комплекса ГТО, спортивные звания, первенство России, Европы и мира и т. п.);
- интеллектуальные состязания (региональный этап Всероссийской олимпиады школьников, конкурс исследовательских и проектных работ школьников «Высший пилотаж», Национальная олимпиада по анализу данных «DANO», Всероссийский кейс-чемпионат школьников по экономике и предпринимательству и др.);

Табл. 1. Топ-13 олимпиад по количеству зачисленных в НИУ ВШЭ СПб в 2024 г.

Table 1. Top 13 academic Olympiads by the number of students admitted to HSE University (St. Petersburg) in 2024

№ п/п	Наименование олимпиады	Количество зачисленных по БВИ или с начислением 100 баллов
1	Всероссийская олимпиада школьников «Высшая проба» (основной организатор «Высшая школа экономики»)	94
2	Международная олимпиада школьников Уральского федерального университета «Изумруд»	29
3	Всероссийская олимпиада школьников	22
4	Олимпиада школьников Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации	22
5	Всероссийская олимпиада школьников «Миссия выполнима. Твое призвание — финансист!»	20
6	Всероссийская Толстовская олимпиада школьников	19
7	Олимпиада школьников Санкт-Петербургского государственного университета	19
8	Олимпиада школьников «Ломоносов»	8
9	Кутафинская олимпиада школьников по праву	7
10	Московская олимпиада школьников	7
11	Плехановская олимпиада школьников	6
12	Междисциплинарная олимпиада школьников имени В. И. Вернадского	5
13	«Финатлон для старшеклассников» — Всероссийская олимпиада по финансовой грамотности, устойчивому развитию и защите прав потребителей финансовых услуг	5

- социально-значимые и прикладные проекты (добровольческая деятельность, в том числе в рамках всероссийских конкурсов, Международная детско-юношеская премия «Экология — дело каждого», заключительный этап Грантового конкурса молодежных инициатив и т. д).

Среди учитываемых достижений чаще встречаются состязания индивидуального зачета (86 %), однако учету подлежат и командные конкурсы (14 %), где равное число бонусных баллов начисляется всем участникам команды.

Особый интерес представляют предметы олимпиад, используемых абитуриентами при поступлении. Самыми востребованными в 2024 г. стали олимпиады по профилю «обществознание» — этот профиль учитывается при поступлении на 11 из 17 образовательных программ бакалавриата. Не менее популярными предметами также являются математика, экономика, финансовая грамотность, основы бизнеса, история и право.

Если абитуриент не использует особое право при поступлении, олимпиада может быть зачтена в качестве индивидуального достижения.

В 2024 г. олимпиады из Перечня Минобразования России дают абитуриентам 6 баллов дополнительно к сумме ЕГЭ, а статус победителя или призера Всероссийской олимпиады школьников по любому предмету позволяет получить 10 максимально возможных баллов за индивидуальные достижения. Региональный этап Всероссийской олимпиады, в свою очередь, предоставляет возможность зачесть 8 дополнительных баллов.

На протяжении последних трех лет именно олимпиады из Перечня Минобрнауки России являются самым часто встречающимся образовательным достижением абитуриентов Высшей школы экономики — в 2024 г. более трети зачисленных на бесплатные места использовали при поступлении именно их. Среди интеллектуальных состязаний также востребованы мероприятия, проводимые НИУ ВШЭ: Конкурс исследовательских работ «Высший пилотаж» (14 % зачисленных), Всероссийский чемпионат сочинений «Своими словами» (10 %) и Кейс-чемпионат по экономике и предпринимательству (10 %). Полный список наиболее популярных индивидуальных достижений представлен в таблице 2.

Табл. 2. Топ индивидуальных достижений, используемых при поступлении в НИУ ВШЭ СПб

Table 2. Top individual achievements taken into account in admission to HSE University (St. Petersburg)

№ п/п	Наименование индивидуального достижения или группы достижений	Доля зачисленных
1	Аттестат с отличием и/или медаль «За особые успехи в учении»	48 %
2	Спортивные достижения (ГТО, МС/КМС и пр.)	41 %
3	Региональный этап Всероссийской олимпиады школьников	24 %
4	Олимпиады из Перечня Министерства образования и науки России	16 %
5	Конкурс исследовательских и проектных работ «Высший пилотаж»	14 %
6	Всероссийский чемпионат сочинений «Своими словами»	10 %
7	Кейс-чемпионат по экономике и предпринимательству	10 %

По аналогичной модели производится учет образовательных достижений и в других вузах России, в правилах приема которых успехи абитуриентов также ранжируются, а образовательные учреждения вправе выбрать достижения, которые считают наиболее значимыми.

### Выводы

1. Результаты образования — предмет активного интереса государственных и общественных структур, выраженный в экспонентном росте разнообразных по форме и содержанию конкурсных и презентационных форм оценки образовательных достижений, повышении интереса к олимпиадам и олимпиадникам в общественном коммуникационном пространстве начала 2020-х гг., в том числе в среде Интернет.
2. Развитие конкурсных форм оценки в самом широком спектре областей науки, художественного творчества, видах спорта дает возможность проявить свои способности и интересы, продемонстрировать навыки учащимся школьного возраста, студентам.
3. Разнообразие форматов предъявления достижений, вовлеченность в организацию мероприятий учреждений общего, высшего и среднего образования, общественных и государственных структур, объединений различных форм собственности, частных лиц позволяет демонстрировать, наряду с результатами формального образования, образовательные достижения, полученные средствами дополнительного, неформального образования, самообразования.
4. Узким местом оценки достижений является проблема признания творческой активности личности, которая остается без должного внимания и поддержки государства и общества, не выходит за границы личностного успеха. Очевидно, формы поощрения творческой активности, помимо дипломов и грамот, которые впоследствии никак не учитываются, еще предстоит разработать. Поощрения и поддержки, на взгляд авторов статьи, заслуживают не только победители и призеры, но и участники разнообразных форумов презентации образовательных достижений, и совершенно не обязательно, чтобы эта поддержка выражалась в дополнительных баллах при поступлении в среднее или высшее учебное заведение.
5. Де-факто существенные социальные преференции дают преимущественно крупномасштабные по охвату и сложности заданий олимпиады — формы оценки образовательных достижений по своей технологии сходные с письменными экзаменами. Исключением являются творческие и спортивные испытания, но они совершенно оправданно практикуются при поступлении в тех учебных заведениях, где наличие способностей и талантов является условием освоения образовательных программ.
6. Задачей развития, актуальной для формирования нормативной практики учета образовательных достижений, является создание линеек конкурсных мероприятий, решающих разные группы образовательных и социализационных задач.
7. Декларируемый уже более двух десятилетий тезис о необходимости продвижения курсов по оценке значимых ключевых компетенций, увеличения их веса по-прежнему не находит должной поддержки.

8. Тема образовательных достижений представляет потенциал в изучении достаточно многообразных предметов педагогических исследований, к основным из которых целесообразно отнести: данные образовательной статистики по вовлеченности детей и молодежи в различные конкурсные формы оценки; качество критериев оценки образовательных достижений, их ранжирование. Самостоятельным направлением исследования может стать смыслообразование конкурсных мероприятий, выявление в них наиболее значимых характеристик образованности современной молодежи.

#### Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

#### Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

#### Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

#### Ethics Approval

The authors declare that the study complies with all ethical principles applicable to human and animal research.

#### Финансирование

Исследование не имело финансовой поддержки.

#### Funding

The study did not receive any external funding.

#### Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи статьи.

#### Author Contributions

The authors have made an equal contribution to the preparation of the manuscript of the article

## Литература

- Государственный информационный ресурс о лицах, проявивших выдающиеся способности. (2025) Таланты России. [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80aayamnhpkade1j.xn--p1ai/?ysclid=m0f4rlskix247064000> (дата обращения 25.09.2025).
- Методика определения уровня олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов, мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской), инженерно-технической, изобретательской, творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений, результаты которых подлежат внесению в государственный информационный ресурс о лицах, проявивших выдающиеся способности. (2023) [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80aayamnhpkade1j.xn--p1ai/documents/2023.04.26%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0.pdf> (дата обращения 03.10.2025).
- Постановление Правительства Российской Федерации от 19.10.2023 № 1738 «Об утверждении Правил выявления детей и молодежи, проявивших выдающиеся способности, и сопровождения их дальнейшего развития». (2023) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310190047?ysclid=m0ezk61n24966761812> (дата обращения 05.09.2025).
- Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2024 № 374 «Об утверждении перечня олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов, мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской), инженерно-технической, изобретательской, творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений, на 2023/24 учебный год». (2024) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202407040015?ysclid=m0gebn5scd132814> (дата обращения 13.10.2025).
- Приказ Минобрнауки РФ от 27.11.2024 N 821 «Об утверждении порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». (2024) [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=503133> (дата обращения 21.09.2025).

## References

- Gosudarstvennyj informatsionnyj resurs o litsakh, proyavivshikh vydayushchiesya sposobnosti [State information resource about individuals with outstanding abilities]. (2025) Talanty Rossii [Talents of Russia]. [Online]. Available at: <https://xn--80aayamnhpkade1j.xn--p1ai/?ysclid=m0f4rlskix247064000> (accessed 25.09.2025). (In Russian)

*Metodika opredeleniya urovnya olimpiad i inykh intellektual'nykh i (ili) tvorcheskikh konkursov, meropriyatij, napravlennykh na razvitie intellektual'nykh i tvorcheskikh sposobnostej, sposobnostej k zanyatiyam fizicheskoj kul'turoj i sportom, interesa k nauchnoj (nauchno-issledovatel'skoj), inzhenerno-tehnicheskoj, izobretatel'skoj, tvorcheskoj, fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti, a takzhe na propagandu nauchnykh znanij, tvorcheskikh i sportivnykh dostizhenij, rezul'taty kotorykh podlezhat vneseniyu v gosudarstvennyj informatsionnyj resurs o litsakh, proyavivshikh vydayushchiesya sposobnosti* [Methodology for determining the level of Olympiads and other intellectual and (or) creative competitions, events aimed at developing intellectual and creative abilities, abilities to engage in physical education and sports, interest in scientific (research), engineering, inventive, creative, physical culture and sports activities, as well as the promotion of scientific knowledge, creative and sporting achievements, the results of which are to be included in the state information resource on persons who have shown outstanding abilities]. (2023) [Online]. Available at: [https://xn--80aayamnhpkade1j.xn--p1ai/documents/2023.04.26\\_%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0.pdf](https://xn--80aayamnhpkade1j.xn--p1ai/documents/2023.04.26_%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0.pdf) (accessed 03.10.2025). (In Russian)

*Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federatsii ot 19.10.2023 № 1738 "Ob utverzhdenii Pravil vyyavleniya detej i molodezhi, proyavivshikh vydayushchiesya sposobnosti, i soprovozhdeniya ikh dal'nejshego razvitiya"* [Decree of the Government of the Russian Federation No. 1738 dated October 19, 2023, "On Approval of the Rules for Identifying Children and Youth with Outstanding Abilities and Supporting Their Further Development"]. (2023) [Online]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310190047?ysclid=m0ezk61n24966761812> (accessed 05.09.2025). (In Russian)

*Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federatsii ot 31.05.2024 № 374 "Ob utverzhdenii perechnya olimpiad i inykh intellektual'nykh i (ili) tvorcheskikh konkursov, meropriyatij, napravlennykh na razvitie intellektual'nykh i tvorcheskikh sposobnostej, sposobnostej k zanyatiyam fizicheskoj kul'turoj i sportom, interesa k nauchnoj (nauchno-issledovatel'skoj), inzhenerno-tehnicheskoj, izobretatel'skoj, tvorcheskoj, fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti, a takzhe na propagandu nauchnykh znanij, tvorcheskikh i sportivnykh dostizhenij, na 2023/24 uchebnyj god"* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 374 dated May 31, 2024 "On Approval of the List of Olympiads and Other Intellectual and (or) Creative Competitions and Events Aimed at Developing Intellectual and Creative Abilities, Physical Culture and Sports Abilities, Interest in Scientific (Research), Engineering, Inventive, Creative, Physical Culture and Sports Activities, as Well as Promoting Scientific Knowledge, Creative and Sports Achievements, for the 2023/24 Academic Year"]. (2024) [Online]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202407040015?ysclid=m0gebn5scd132814> (accessed 13.10.2025). (In Russian)

*Prikaz Minobrnauki RF ot 27.11.2024 № 821 "Ob utverzhdenii poryadka priema na obuchenie po obrazovatel'nyim programmam vysshego obrazovaniya — programmam bakalavriata, programmam spetsialiteta, programmam magistratury"* [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated November 27, 2024, No. 821 "On Approval of the Procedure for Admission to Higher Education Programs — Bachelor's Programs, Specialist Programs, and Master's Programs"]. (2024) [Online]. Available at: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=503133> (accessed 21.09.2025). (In Russian)

#### **Сведения об авторах**

КОНАСОВА Наталия Юрьевна — *Nataliya Yu. Konasova*

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург, Россия.

National Research University Higher School of Economics, Saint Petersburg, Russia.

Кандидат педагогических наук, ведущий эксперт.

SPIN-код: 9354-7955, e-mail: [konasova@ya.ru](mailto:konasova@ya.ru)

БЕЛИНА Дарья Романовна — *Darya R. Belina*

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Санкт-Петербург, Россия.

National Research University Higher School of Economics, Saint Petersburg, Russia.

Начальник отдела сопровождения олимпиад и конкурсов.

E-mail: [dr.belina@hse.ru](mailto:dr.belina@hse.ru)

ГОРБУНОВА Екатерина Андреевна — *Ekaterina A. Gorbunova*

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский университет ИТМО»

ITMO University

Специалист по маркетингу отдела организации приема

Marketing Specialist of the Reception Department

E-mail: [eagorbunova@itmo.ru](mailto:eagorbunova@itmo.ru)



Check for updates

Методология, теория и практика  
образования

Научная статья

УДК 378.147:7

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2025-2-4-295-307>

## Опыт проектирования образовательной программы двухпрофильного бакалавриата «Изобразительное искусство, Дополнительное образование» с учетом ФГОС и ФГТ в области преподавания изобразительного искусства

Е. А. Иглина✉

**Аннотация.** В статье рассматривается процесс разработки инновационной основной профессиональной образовательной программы (ОПОП ВО) двухпрофильного бакалавриата «Изобразительное искусство, Дополнительное образование» в контексте современных реформ высшего образования. Программа создана с учетом интегративного подхода, синхронизирующего требования ФГОС ВО, профессионального стандарта «Педагог» и актуальных запросов рынка труда. Особое внимание уделено необходимости учета нормативных требований ФГОС общего образования и федеральных государственных требований в области искусств. Проведен комплексный анализ содержания федеральных рабочих программ по изобразительному искусству для 1–4-х и 5–7-х классов, а также пяти дополнительных предпрофессиональных программ («Живопись», «Акварельная живопись», «Дизайн», «Декоративно-прикладное искусство», «Архитектура»). Выявлено универсальное ядро дисциплин (рисунок, живопись, история искусств, пленэр), обязательных для всех программ художественной направленности. Программа структурирована по модульному принципу и включает в себя как обязательную часть (социально-гуманитарный, психолого-педагогический, предметно-методический модули), так и вариативную часть, ориентированную на углубленную художественную подготовку. Особенностью программы является органичный синтез традиционного академического художественного образования и современных цифровых практик, что обеспечивает подготовку педагогов, способных работать в условиях быстро меняющейся образовательной среды.

**Ключевые слова:** художественное образование, педагог-художник, ФГОС, профессиональный стандарт, двухпрофильный бакалавриат, интегративный подход, модульная структура

## Experience in designing a dual-major bachelor's program 'Visual Arts and Additional Education' in accordance with federal requirements (FSES and FSR)

Е. А. Iglina✉

**Abstract.** This article examines the development of an innovative dual-major bachelor's program 'Visual Arts and Additional Education', in the context of contemporary higher education reforms. The program was developed using an integrative approach that aligns the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education (FSES HE), the professional standard 'Teacher', and current labor market demands. Particular attention is given to the need to take into account the requirements of the Federal State Educational Standard for General Education and the Federal State Requirements (FSR) in the field of arts education.

The study involved a comprehensive analysis of federal sample curricula in visual arts for grades 1–4 and 5–7, as well as five additional pre-professional programs ('Painting', 'Watercolor Painting', 'Design',

'Decorative and Applied Arts,' 'Architecture'). A set of core disciplines mandatory for all arts-oriented programs was identified including Drawing, Painting, Art History, and Plein Air.

The program is structured on a modular principle and includes both a mandatory component (socio-humanitarian, psychological-pedagogical, and subject-methodological modules) and a variable component focused on advanced artistic training. A distinctive feature of the program is the organic synthesis of traditional academic art education and contemporary digital practices, which ensures the training of teachers capable of working in a rapidly changing educational environment.

**Keywords:** arts education, artist-teacher, Federal State Educational Standard (FSES), professional standard, dual-major bachelor's degree, integrative approach, modular structure

Сегодня идет активный процесс реформирования системы высшего образования и проектирования основных профессиональных образовательных программ (ОПОП ВО) с реализацией интегративного подхода, основанного на синхронизации требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), актуальных запросов рынка труда и положений профессиональных стандартов (ПС). Согласно Методическим рекомендациям Минобрнауки России, при разработке ОПОП «разработчики программы соотносят требования ПС, требования ФГОС и направленность программы с целью формирования компетентностной модели выпускника, максимально подготовленного к профессиональной деятельности и обладающего необходимым объемом знаний, включая фундаментальные, и ключевыми компетенциями — профессиональными и универсальными». (Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ... 2015).

В контексте подготовки педагогических кадров данный процесс дополнительно обусловлен необходимостью учета нормативных требований федеральных государственных стандартов общего образования (НОО, ООО, СОО), федеральных государственных требований (ФГТ), а также содержательного наполнения определенных ими предметных областей.

Особую значимость приобретает реализация модели двухпрофильного бакалавриата, обеспечивающей формирование компетенций в рамках нескольких смежных дисциплин. Как отмечают исследователи, «междисциплинарные связи профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе являются конкретным выражением интеграционных процессов, происходящих сегодня в науке и обществе. Эти связи играют важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки студентов, существенной особенностью которой является овладение ими обобщенным характером познавательной деятельности. С помощью использования междисциплинарных связей

не только на качественно новом уровне решаются задачи обучения, развития и воспитания студентов, но также формируются профессиональные компетенции, необходимые для выполнения учебно-воспитательных задач по двум и более учебным предметам в рамках педагогической профессии» (Кутумова, Шебанова 2014). Также большое влияние на создание той или иной образовательной программы имеют потребности рынка труда, что справедливо отмечает Э. П. Чернышова: «Стремление работодателей получать подготовленных специалистов всех уровней, упорядочивание, систематизация и документальное подтверждение современного описания требований сообщества работодателей к выполнению определенных должностных обязанностей в рамках тех или иных видов трудовой деятельности диктует необходимость одновременного получения нескольких квалификаций в пределах основной образовательной программы обучающимися по образовательной программе высшего образования. Получение нескольких квалификаций позволяет студентам расширить свои горизонты знаний и навыков, что, безусловно, благотворно повлияет на будущую профессиональную карьеру» (Чернышова 2025). Примером попытки совмещения всех этих требований и стандартов для подготовки востребованного на рынке труда специалиста, преподавателя дисциплин в области изобразительного искусства, стала разработка ОПОП ВО по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) «Изобразительное искусство, Дополнительное образование», демонстрирующая междисциплинарный характер современной педагогической подготовки педагога общего и педагога дополнительного образования.

Для подготовки востребованного специалиста, который сможет работать как в системе общего образования, так и в системе дополнительного и вести дисциплины в соответствии с установленными программами, необходимо было учесть содержание этих программ, федеральных стандартов и требований и наполнить

новую образовательную программу соответствующими модулями, дисциплинами и практиками.

Обязательную часть учебного плана двух-профильного бакалавриата по направлению 44.03.05 Педагогическое образование составляют следующие модули: «Социально-гуманитарный модуль», «Коммуникативно-цифровой модуль», «Здоровьесберегающий модуль», «Психолого-педагогический модуль», «Воспитательная деятельность», «Учебно-исследовательская и проектная деятельность», а также «Предметно-методический». Дисциплины каждого модуля соответствуют ФГОС (Приказ Министерства образования и науки РФ... 2018) и требованиям профессионального стандарта педагога, который устанавливает необходимость «разработки и реализации программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы» (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ... 2013).

Социально-гуманитарный модуль включает в себя дисциплины: «Финансово-экономический практикум», «Философия», «Основы российской государственности», «История России», «Нормативно-правовые основы профессиональной деятельности». Правовую основу последней составляет Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который определяет, что «педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предмета, курса, дисциплины (модуля) в соответствии с утвержденной рабочей программой» (Федеральный закон... 2012).

В состав коммуникативно-цифрового модуля входят дисциплины: «Технологии цифрового образования», «Иностранный язык», «Русский язык и культура речи», а также профильная дисциплина по выбору — «Коммуникационный дизайн в художественном образовании» или «Сетевые технологии в художественном образовании».

Здоровьесберегающий модуль содержит дисциплины: «Физическая культура и спорт», «Возрастная анатомия, физиология и культура здоровья», «Безопасность жизнедеятельности», «Основы военной подготовки» (вводится с 2025–2026 учебного года), «Здоровьесберегающие технологии и основы медицинских знаний», а также элективную дисциплину «Физическая культура и спорт».

Психолого-педагогический модуль состоит из дисциплин: «Общая и социальная психология», «Психология развития человека в образовании», «История образования и педагогической мысли»,

«Решение психологических проблем в педагогической деятельности», «Педагогика школы», «Решение педагогических задач», «Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья».

Модуль «Воспитательная деятельность» представлен такими дисциплинами: «Этика межкультурных отношений», «Психология воспитательных практик», «Подготовка к работе вожатого в детском оздоровительном лагере», «Решение профессиональных задач классного руководителя», «Организация внеурочной деятельности».

В модуль «Учебно-исследовательская и проектная деятельность» вошли следующие дисциплины: «Методы математической обработки данных» и «Методы исследовательской и проектной деятельности».

Специализированная подготовка по профилю «Изобразительное искусство, Дополнительное образование» в обязательной части учебного плана сосредоточена в «Предметно-методическом модуле», который включает дисциплины: «Введение в профессию», «Мировая художественная культура», «Народное искусство», «Живопись», «Графика», «Дизайн», «Декоративно-прикладное искусство», «Композиция», «Современные основы обучения», «Методика обучения (художественное образование в области визуальных искусств)», «Образовательные технологии» и «Методика обучения (дополнительное образование)».

Часть, формируемая участниками образовательных отношений, направлена уже только на профессиональное художественно-педагогическое образование, которое обеспечивают два модуля: «Предметно-художественный модуль» и «Предпрофессиональный модуль». В состав «Предметно-художественного модуля» включены: «Перспектива», «Основы композиции и цветоведения», «Архитектурное макетирование», «Скульптура и пластическая анатомия», «История искусств», «Анализ и интерпретация произведения искусства». «Предпрофессиональный модуль» содержит: «Графическая композиция», «Станковая композиция», «Декоративная композиция», «Компьютерная графика» и «Философия искусства».

Такие дисциплины, как «Введение в профессию», «Современные основы обучения», «Методика обучения (художественное образование в области визуальных искусств)», «Образовательные технологии» и «Методика обучения (дополнительное образование)», были представлены в стандартизированном варианте учебного плана, который предлагался как основа для

разработки программы двухпрофильного бакалавриата «Изобразительное искусство, Дополнительное образование». Дисциплины, обеспечивающие профессиональную подготовку в области изобразительного искусства и художественного образования, были введены после тщательного изучения профессионального стандарта, ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО, федеральных государственных требований (ФГТ) для профессионального образования в области изобразительного искусства.

Новая программа планировалась как профессиональная подготовка педагога-художника для работы в системе общего образования и в системе дополнительного образования. Сама концепция нового учебного плана формировалась под воздействием активных реформ в системе высшего образования и на основе анализа запросов работодателей, с которыми институт активно взаимодействует, чтобы выпускник был способен к профессиональной реализации в системе общего и дополнительного образования. В соответствии с требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и Профессионального стандарта «Педагог», программа нацелена на формирование компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность выпускника на рынке труда. Профессиональный стандарт определяет, что педагог должен «осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов» (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ... 2013).

В рамках проектирования программы проведен комплексный анализ нормативно-правовой базы, включающий: Федеральную рабочую программу по учебному предмету «Изобразительное искусство» (предметная область «Искусство») для 1–4-х классов (Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 372... 2023), Федеральную рабочую программу по учебному предмету «Изобразительное искусство» (предметная область «Искусство») для 5–7-х классов (Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 370... 2023); Федеральные государственные требования к дополнительным предпрофессиональным программам в области искусств (ФГТ); Примерные учебные планы по дополнительным предпрофессиональным программам продолжительностью от 5(6) до 8(9) лет. Были детально изучены следующие дополнительные предпрофессиональные общеобразовательные программы:

— в области изобразительного искусства: «Живопись» (Приказ Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 156... 2012),

«Акварельная живопись» (Приказ Министерства культуры РФ от 26 октября 2015 г. № 2668... 2015), «Дизайн» (Приказ Министерства культуры РФ от 9 августа 2012 г. № 855... 2012);

— в области декоративно-прикладного искусства: «Декоративно-прикладное искусство» (Приказ Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 159... 2012);

— в области архитектурного искусства: «Архитектура» (Приказ Министерства культуры РФ от 14 августа 2013 г. № 1144... 2012).

Данный анализ позволил синтезировать требования к профессиональной подготовке педагога-художника в соответствии с актуальными нормативными документами и запросами системы образования.

Вначале была рассмотрена Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Изобразительное искусство» (предметная область «Искусство») для 1–4-х классов, которая разработана в строгом соответствии с требованиями ФГОС НОО к результатам освоения основной образовательной программы. Согласно стандарту, программа должна обеспечивать «формирование основ гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций» (Приказ Министерства просвещения РФ... 2021), что непосредственно реализуется через содержание художественного образования.

Согласно Федеральной рабочей программе, целью курса является «формирование художественной культуры учащихся как неотъемлемой части культуры духовной, созданной многими поколениями народов России» (Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 372... 2023). Это достигается посредством освоения базовых художественных компетенций и активизации творческого потенциала обучающихся. Программа ориентирована на становление духовной культуры учащихся, формирование активной эстетической позиции, сознание социальной значимости художественной деятельности. Содержательный компонент охватывает все основные виды визуально-пространственных искусств: основы графики, живописи и скульптуры; декоративно-прикладное и народное искусство; архитектуру и дизайн. Особый акцент в программе сделан на развитии эстетического

восприятия природы, формировании зрительской культуры и художественной интерпретации предметно-бытовой среды. «Важнейшей задачей является формирование активного, ценностного отношения к истории отечественной культуры, выраженной в ее архитектуре, изобразительном искусстве, в национальных образах предметно-материальной и пространственной среды, в понимании красоты человека» (Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 372... 2023).

Содержание программы организовано по модульному принципу с обязательным изучением всех тематических блоков в 1–4-м классах.

Затем нами была изучена программа по изобразительному искусству для основного общего образования (5–9-е классы) (Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 370... 2023), которая разработана в соответствии с ФГОС ООО и Федеральной рабочей программой воспитания. Согласно требованиям стандарта, основная образовательная программа должна быть направлена на «формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики; овладение основами наук, ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться; развитие интереса к художественной деятельности» (Приказ Министерства образования и науки РФ... 2010). Ее главная цель — развитие визуально-пространственного мышления учащихся через эмоционально-ценностное освоение мира и художественное самовыражение, а также формирование уважения к культурному наследию России.

Данная программа, как и ранее рассмотренная для начальной школы, сохраняет преемственность в части ориентации на духовно-нравственное развитие и соответствия федеральным стандартам. Однако она расширяет и углубляет содержание за счет системного изучения видов искусств через модульную структуру:

5-й класс: «Декоративно-прикладное и народное искусство»;

6-й класс: «Живопись, графика, скульптура»;

7-й класс: «Архитектура и дизайн».

Вариативный модуль: «Синтетические и экранные искусства».

Также программа делает акцент на возрастные особенности учащихся 11–15 лет, что проявляется в развитии аналитического визуального мышления, формировании активной эстетической позиции и освоении практических навыков работы с различными художественны-

ми материалами. В программе активно применяется интегративный подход, объединяющий традиционные виды искусств (живопись, графика) с современными (дизайн, компьютерная графика, фотография).

Программа реализует важнейшую воспитательную задачу — формирование ценностного отношения к отечественной культурной традиции через освоение национального художественного наследия.

После изучения содержания этих программ по изобразительному искусству для системы общего образования были выделены предметные области (дисциплины), которые обязательно должны войти в подготовку будущего педагога-художника для того, чтобы он соответствовал требованиям, предъявляемым к учителю изобразительного искусства в системе общего образования: живопись, графика, скульптура, декоративно-прикладное искусство, народное искусство, архитектура, дизайн, компьютерная графика.

Данный набор дисциплин обеспечивает формирование профессиональных компетенций, указанных в Профстандарте по трудовым функциям: общепедагогическая функция (обучение), воспитательная деятельность, развивающая деятельность. Согласно этому стандарту, педагог должен «владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика», а также «разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся» (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ... 2013), что напрямую связано с необходимостью глубокого освоения всего спектра художественных дисциплин.

Актуальность для современного рынка труда обусловлена растущим спросом на педагогов, способных реализовывать в системе общего образования предметные области «Искусство» и «Технология» в основном общем образовании, программы дополнительного образования художественно-эстетической направленности (внеурочная деятельность). Как отмечает С. А. Агапцов, «представляется важным обеспечить увязку направлений подготовки научных кадров с потребностями экономики» (Агапцов 2011).

Соответствие требованиям ФГОС ООО (Приказ Министерства образования и науки РФ... 2010) обеспечивается через формирование

у обучающихся предметных результатов освоения курса изобразительного искусства, метапредметных компетенций в области визуальной грамотности и личностных результатов в части эстетического воспитания.

Далее нами были последовательно изучены дополнительные предпрофессиональные программы в области искусств. Изучение мы начали с программ в области изобразительного искусства: «Живопись», «Акварельная живопись» и «Дизайн». Далее проанализировано содержание дополнительной предпрофессиональной программы в области декоративно-прикладного искусства: «Декоративно-прикладное искусство». В завершение была рассмотрена дополнительная предпрофессиональная программа в области архитектурного искусства «Архитектура».

Анализ пяти дополнительных предпрофессиональных программ («Живопись», «Акварельная живопись», «Дизайн», «Декоративно-прикладное искусство», «Архитектура») выявил следующие дисциплины, присутствующие в обязательной части всех программ: «Рисунок», «Живопись», «Беседы об искусстве», «История изобразительного искусства» (или ее вариант), «Пленэр» (Дополнительные предпрофессиональные программы... 2025). Эти пять дисциплин составляют универсальное ядро художественного образования и являются обязательными для всех рассмотренных программ. Остальные дисциплины варьируются в зависимости от специализации конкретной программы. Пленэр традиционно проходит в форме практики и присутствует во всех учебных планах, которые ведут подготовку педагогов в области изобразительного искусства. Все остальные дисциплины (с небольшой разницей в названиях) мы выделили и в программах по изобразительному искусству для системы общего образования.

Кроме дисциплин, которые встречаются во всех пяти дополнительных предпрофессиональных программах, есть дисциплины, которые встречаются реже, но содержательно соответствуют концепции подготовки востребованного специалиста в области преподавания изобразительного и декоративного искусства. Также был учтен успешный опыт подготовки институтом художественного образования востребованных кадров и сложившиеся традиции в наполнении дисциплинами образовательных программ, подготовка и квалификация профессорско-преподавательского состава, полноценно использовано технологическое оснащение специализированных мастерских института.

Таким образом, были отобраны дисциплины для окончательного содержательного наполне-

ния новой образовательной программы. Названия некоторых дисциплин не полностью дублируют названия в примерных учебных планах дополнительных предпрофессиональных программ, но являются результатом осмысления содержательной части дисциплины и именно тех компетенций, которые предполагается сформировать и развить у будущего художника-педагога. В результате проделанной работы список профессионально направленных дисциплин был дополнен и в него вошли: «Перспектива», «Основы композиции и цветоведения», «Архитектурное макетирование», «Скульптура и пластическая анатомия», «Анализ и интерпретация произведения искусства», «Графическая композиция», «Станковая композиция», «Декоративная композиция», «Философия искусства», «Искусство орнамента», «Основы анимации», «Художественное оформление книги», «Масляная живопись», «Экранные и сценические искусства», «Мировая художественная культура».

Формирование новой образовательной программы подготовки педагогов-художников осуществлялось через призму системного анализа требований современного художественного образования с учетом принципа преемственности между различными уровнями образования. В основу программы легли фундаментальные дисциплины, необходимость которых обусловлена как многолетним опытом подготовки педагогов-художников, так и тщательным изучением актуальных требований ФГОС начального и основного общего образования, а также дополнительные предпрофессиональные программы в области искусств. Концепция программы строилась на парадигме подготовки универсального специалиста, способного не только к педагогической деятельности, но и к проектно-художественной работе в условиях современной образовательной среды. Как подчеркивают Т. А. Гусева и др., «в соответствии с требованиями Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации” при разработке основных профессиональных образовательных программ возникает необходимость в сопоставлении соответствующих ФГОС и профессиональных стандартов. При этом когда речь идет о педагогической профессии, то необходимо ориентироваться еще и на стандарты школьного образования (ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО) и, соответственно, на характеристику предметных областей, представленных в них» (Гусева и др. 2020).

Ядро программы составляют базовые художественные дисциплины, формирующие профессиональные компетенции будущего педагога.

«Живопись», включая акварельную и масляную технику, и «Графика» были включены как фундаментальные основы изобразительной грамоты, без которых невозможно качественное преподавание предмета. Эти дисциплины присутствуют во всех анализируемых программах — от школьных до предпрофессиональных. Опыт и анализ программ показал, что именно эти дисциплины формируют базовые навыки, необходимые для последующего освоения более сложных художественных практик. Теоретические знания и художественно-практический опыт расширят кругозор обучающихся, которые будут применять полученные знания, «осознавая и понимая основные этапы работы и процесс художественного творчества, несомненно все это будет способствовать решению многих изобразительных и композиционных задач» (Кузмичева 2018).

Дисциплина «Скульптура и пластическая анатомия» была добавлена не только как традиционная в подготовке художников, но и как важный элемент понимания объемно-пространственных отношений. Это особенно актуально в контексте требований к метапредметным результатам ФГОС, связанным с развитием пространственного мышления.

Как обязательный инструмент формирования пространственного мышления дисциплина «Перспектива» также вошла в программу.

Теоретико-искусствоведческий блок был расширен: «Философия искусства» была включена для формирования у студентов системного понимания художественных процессов, что соответствует требованиям профессионального стандарта педагога; «Мировая художественная культура» была включена с ориентацией на содержание ФГОС (НОО, ООО) и ее изучение позволит будущим педагогам выстраивать межкультурные параллели на уроках. «Искусство во все времена отражало актуальную картину мира и остро реагировало на события своей эпохи, идеалы и убеждения, а современная арт-практика концентрируется на настоящем и поэтому является инструментом познания современности» (Гильдина, Подольская 2022).

«Анализ и интерпретация произведения искусства» — дисциплина, которая давно зарекомендовала себя в процессе подготовки педагога-художника, кроме того, именно компетенции данной дисциплины особо прописаны в новых ФГОС как основа визуальной грамотности, также эта дисциплина является неким переосмыслением дисциплины «Беседы об искусстве» из дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ. «Дискуссия,

как часть технологии развивающего обучения, направленная на упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради формирования мнения каждым участником или поиска истины. Общение в ходе дискуссии побуждает учащихся искать различные способы для выражения своей мысли, повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке зрения» (Гильдина, Подольская 2022).

Особое внимание было уделено проектно-композиционным дисциплинам. Станковая, декоративная и графическая композиция были включены на основе анализа дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ, где они занимают ключевое место. Дисциплина «Основы композиции и цветоведения» объединила в себе знания по формальной композиции и цветоведению как комплекс знаний о тоне и цвете и была выделена в отдельный курс, потому что именно эти знания необходимы для реализации модуля «Декоративно-прикладное искусство» в 5-х классах.

Для подготовки к преподаванию модуля «Архитектура и дизайн» в 7-х классах добавлена дисциплина «Архитектурное макетирование», и в целом она отвечает требованиям программ в области пространственного конструирования и проектной деятельности. Как базовый элемент народного и декоративно-прикладного искусства, широко представленного в школьных программах, была включена дисциплина «Искусство орнамента». Именно на основе изучения орнамента можно наглядно представить понятие и историческое развитие стиля в искусстве, визуализировать этнографический компонент и объяснить модульное построение композиции. Эти дисциплины позволяют формировать у учащихся понимание связи между традиционными ремесленными техниками и современным дизайном.

Блок информационно-цифровых технологий и дизайна был значительно расширен. Так, дисциплины «Дизайн», «Компьютерная графика», «Основы анимации», «Коммуникационный дизайн в художественном образовании» (или «Сетевые технологии в художественном образовании») вошли в программу на основе анализа требований программ ФГОС НОО и ООО, где от педагога требуются развитые компетенции для работы в современной образовательной среде, а также понимание того, как и по каким принципам происходит процесс развития сферы современных коммуникаций, медиадизайна и его основных видов. «Современный образовательный процесс невозможно представить без применения разнообразных информационно-

коммуникационных технологий, однако необходимость использования инновационных цифровых инструментов в современном обучении... должна опираться на логику их развития и синергетический результат взаимодействия пластических искусств и всех составляющих медиасреды» (Березовский, Дмитриева 2025).

Как синтетическая была добавлена дисциплина «Художественное оформление книги», объединяющая традиционные и цифровые технологии. Многолетний опыт подготовки специалистов в области преподавания изобразительного искусства, которые одновременно строят свою творческую карьеру профессиональных художников, показал востребованность и актуальность данной дисциплины как для ведения творческих проектов во внеурочной деятельности или в процессе преподавания в учреждениях предпрофессиональной и средней профессиональной подготовки, так и для самостоятельной творческой реализации.

Дисциплина «Экранные и сценические искусства» включена в ответ на появление вариативного модуля «Синтетические и экранные искусства» в ФГОС ООО, что делает ее появление обоснованным и содержательно необходимым. Инновационные дисциплины, подобные дисциплине «Экранные и сценические искусства», учитывают растущую роль медиаискусства в современной культуре.

Виды декоративного искусства, такие как батик, роспись, керамика, ткачество и коллаж, были интегрированы в программу на основе многолетнего опыта подготовки педагогов-художников, анализа ФГОС НОО и ООО и дополнительной предпрофессиональной программы «Декоративно-прикладное искусство» и содержательно вошли в новый учебный план внутри следующих дисциплин: «Народное искусство», «Декоративно-прикладное искусство», «Декоративная композиция» и «Искусство орнамента». Эти практики особенно важны для реализации содержания школьного и дополнительного образования в области народного и декоративного искусства.

Каждая дисциплина новой программы представляет собой ответ на конкретные требования образовательных стандартов и программ разных уровней, обеспечивая формирование универсального специалиста, способного работать как в системе общего образования, так и дополнительного, при этом не только сочетая глубокие знания традиционных видов изобразительного искусства с владением современными цифровыми технологиями, но и владея методикой преподавания изученных дис-

циплин в условиях разных образовательных учреждений. Как отмечают С. А. Писарева и А. П. Тряпицына, «общая стратегия развития педагогического образования в России в настоящее время задается Концепцией подготовки педагогических кадров до 2030 года, однако концептуально и тактически вузы, принадлежащие к разным группам ведомственного подчинения, выбирают свои пути» (Писарева, Тряпицына 2023).

Все практики в новом учебном плане по своему объему и положению соответствуют стандарту для программ двухпрофильного бакалавриата по направлению 44.03.05 Педагогическое образование.

Завершающим этапом образовательной программы является блок Государственной итоговой аттестации (ГИА), который включает подготовку и защиту выпускной квалификационной работы (ВКР). Блок ГИА является комплексным и направлен на итоговую оценку всего спектра компетенций, заложенных в образовательном стандарте: универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК). В институте художественного образования РГПУ им. А. И. Герцена ГИА состоит из двух равноправных частей, каждая из которых позволяет оценить уровень сформированности определенных компетенций. Подготовка к сдаче и сдача государственного экзамена «Профессиональный экзамен по образовательной программе» направлены на демонстрацию выпускником следующих компетенций: УК-2, УК-4, УК-5, УК-7, УК-10, ОПК-1, ОПК-3, ОПК-4, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7, ОПК-8, ПК-1, ОПК-2, ОПК-8. Выполнение и защита выпускной квалификационной работы в форме художественно-творческого / учебно-методического / научно-исследовательского проекта демонстрируют освоение компетенций УК-1, УК-3, УК-6, УК-8, УК-9, ОПК-2, ОПК-9, ПК-3.

Параллельно с обязательными дисциплинами учебный план содержит факультативные дисциплины, которые или обоснованы нормативными документами: «Основы использования информационно-библиотечных ресурсов и сервисов», «Правила наркозависимости в молодежной среде», «Современный молодежный экстремизм», или выполняют задачу целевой профессиональной специализации: «Искусство орнамента», «Основы анимации», «Художественное оформление книги», «Масляная живопись», «Экранные и сценические искусства». Факультативы позволяют студенту углубить знания и сформировать конкретные практические умения в востребованных и актуальных

областях, выходящих за рамки базового учебного плана.

Таким образом, каждая дисциплина и практика программы «Изобразительное искусство, Дополнительное образование» прошла двойную верификацию: на соответствие профессиональному стандарту педагога и на востребованность в системе общего и дополнительного образования. Подобный подход обеспечивает не только усвоение предметных компетенций, но и формирование способности к их методической адаптации для различных образовательных контекстов. Это отвечает глобальным вызовам, стоящим перед российской системой образования, когда, по мнению Т. С. Соловьевой, «востребованы не столько специалисты с дипломом, сколько конкретные навыки. Причем важным становится овладение универсальными навыками и компетенциями, которые помогают человеку быть более гибким к изменяющимся условиям социально-экономической среды» (Соловьева 2019).

Программа «Изобразительное искусство, Дополнительное образование» представляет собой органичный синтез традиционного академического художественного образования и современных цифровых практик, что создает основу для подготовки педагога, способного работать в условиях быстро меняющейся образовательной среды.

#### Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

#### Conflict of interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

#### Финансирование

Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 99-VG).

#### Funding

The research was supported by an internal grant from Herzen University (Project No. 99-VG).

## Литература

- Агапцов, С. А. (2011) Вопросы подготовки кадров в системе образования для инновационного развития экономики России. *Бизнес. Образование. Право*, № 2 (15), с. 20–23.
- Березовский, А. В., Дмитриева, Н. С. (2025) Медиадизайн как результат синергии графических и цифровых технологий. В кн.: *Искусство и дизайн: история и практика. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции*. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия им. А. Л. Штигица, с. 36–42. <https://www.doi.org/10.54874/9785605334859.2025.10.5>
- Гилядина, Т. А., Подольская, К. С. (2022) Современное искусство в общеобразовательной школе: нужно ли изучать? В кн.: *Школа мастерства: искусство как ресурс, процесс и результат. Визуальные искусства и художественное образование. Сборник материалов Всероссийского форума учителей изобразительного искусства*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, с. 135–142.
- Гусева, Т. А., Дудышева, Е. В., Соловьева, И. Б. и др. (2020) Проектирование образовательных программ двухпрофильного бакалавриата с учетом требований профстандарта (на примере предметных областей «Математика и информатика» и «Технология»). *Информация и образование: границы коммуникаций*, № 12 (20), с. 26–29.
- Дополнительные предпрофессиональные программы в области искусств. (2025) *Федеральный ресурсный информационно-аналитический центр художественного образования*. [Электронный ресурс]. URL: <https://rfartcenter.ru/normativnye-dokumenty/dopolnitelnoe-obrazovanie/fgt/> (дата обращения 22.09.2025).
- Кузмичева, М. В. (2018) *Пейзаж. От зарисовки и этюда к композиции пейзажа*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 105 с.
- Кутумова, А. А., Шебанова, Л. П. (2014) Подготовка педагогических кадров в двухпрофильной системе бакалавриата. *Современные проблемы науки и образования*, № 5, с. 139.
- Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов (утв. Министерством образования и науки Российской Федерации 22.01.2015 г. № ДЛ-1/05вн)*. (2015) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70884816/?ysclid=mhwat59w4m965925469> (дата обращения 29.09.2025).
- Писарева, С. А., Тряпицына, А. П. (2023) Особенности современного университетского образования будущих педагогов: проблема единства и вариативности образовательного пространства. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития*, т. 12, № 3, с. 196–208. <https://www.doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-196-208>
- Приказ Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 159 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной

- предпрофессиональной общеобразовательной программы в области декоративно-прикладного искусства «Декоративно-прикладное творчество» и сроку обучения по этой программе». (2012) [Электронный ресурс]. URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/70161896/paragraph/9:0> (дата обращения 22.09.2025).
- Приказ Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 156 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» и сроку обучения по этой программе». (2012) [Электронный ресурс]. URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/70153526/paragraph/1:0> (дата обращения 22.09.2025).
- Приказ Министерства культуры РФ от 14 августа 2013 г. № 1144 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области архитектурного искусства «Архитектура» и сроку обучения по этой программе». (2012) [Электронный ресурс]. URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/70466444/paragraph/10:0> (дата обращения 22.09.2025).
- Приказ Министерства культуры РФ от 26 октября 2015 г. № 2668 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной программы в области изобразительного искусства «Акварельная живопись» и сроку обучения по этой программе». (2015) [Электронный ресурс]. URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/71253040/paragraph/1:0> (дата обращения 22.09.2025).
- Приказ Министерства культуры РФ от 9 августа 2012 г. № 855 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Дизайн» и сроку обучения по этой программе». (2012) [Электронный ресурс]. URL: [https://culture.gov.ru/documents/ob\\_utverzhdanii\\_federalnykh\\_gos352794/](https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhdanii_federalnykh_gos352794/) (дата обращения 22.09.2025).
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». (2010) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/?ysclid=mhwdwb5qq41765128173> (дата обращения 29.09.2025).
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». (2018) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71897864/?ysclid=mhwct8ozwq695188570> (дата обращения 29.09.2025).
- Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». (2021) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/?ysclid=mhwd2fo2mg839771921> (дата обращения 29.09.2025).
- Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». (2013) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=mhw9oaxu9f845453703> (дата обращения 29.09.2025).
- Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 370 (ред. от 09.10.2024) «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 N 74223). П. 160 Федеральная рабочая программа основного общего образования по учебному предмету Изобразительное искусство. (2023) [Электронный ресурс]. URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-370/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-iii/160/> (дата обращения 29.09.2025).
- Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 372 (ред. от 09.10.2024) «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 N 74229). П. 165 Федеральная рабочая программа начального общего образования по учебному предмету Изобразительное искусство. (2023) [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_452094/02232744a8d4b931a48152ebd7d6722be7a1a330/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_452094/02232744a8d4b931a48152ebd7d6722be7a1a330/) (дата обращения 29.09.2025).
- Соловьева, Т. С. (2019) Глобальные вызовы российской системы образования. *Вестник Челябинского государственного университета*, № 9 (431), с. 201–209. <https://www.doi.org/10.24411/1994-2796-2019-10923>
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». (2012) [Электронный ресурс]. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 29.09.2025).
- Чернышова, Э. П. (2025) Смысловая дивергенция как компонент ценностных трансформаций при получении нескольких квалификаций в пределах одной ОПОП по образовательным программам высшего образования. В кн.: *Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 83-й международной научно-технической конференции*. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорского Государственного Технического университета им. Г. И. Носова, т. 3. с. 263.

## References

- Agaptsov, S. A. (2011) Voprosy podgotovki kadrov v sisteme obrazovaniya dlya innovatsionnogo razvitiya ekonomiki Rossii [Business training in the education for innovation development of russian economy]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo — Business. Education. Law*, no. 2 (15), pp. 20–23. (In Russian)
- Berezovskij, A. V., Dmitrieva, N. S. (2025) Mediadizajn kak rezul'tat sinergii graficheskikh i tsifrovyykh tekhnologij [Media design as a result of the synergy of graphics and digital technologies]. In: *Iskusstvo i dizajn: istoriya i praktika. Materialy X Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii [Art and Design: History and Practice. Materials of the 10<sup>th</sup> All-Russian Scientific and Practical Conference]*. Saint Petersburg: Saint Petersburg Stieglitz State Academy of Art and Design Publ., pp. 36–42. <https://www.doi.org/10.54874/9785605334859.2025.10.5> (In Russian)
- Chernyshova, E. P. (2025) Smyslovaya divergentsiya kak komponent tsennostnykh transformatsij pri poluchenii neskol'kikh kvalifikatsij v predelakh odnoj OPOP po obrazovatel'nykh programmam vysshego obrazovaniya [Semantic divergence as a component of value transformations when obtaining several qualifications within one main professional educational program in higher education programs]. In: *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki, tekhniki i obrazovaniya. Tezisy dokladov 83-j mezhdunarodnoj nauchno-tekhnicheskoy konferentsii [Actual problems of modern science, technology and education. Abstracts of the 83<sup>rd</sup> International Scientific and Technical Conference]*. Magnitogorsk: Magnitogorsk State Technical University Publ., vol. 3, p. 263. (In Russian)
- Dopolnitel'nye predprofessional'nye programmy v oblasti iskusstv [Additional pre-professional programs in the arts]. (2025) *Federal'nyj resursnyj informatsionno-analiticheskij tsentr khudozhestvennogo obrazovaniya [Federal Resource Information and Analytical Center for Art Education]*. [Online]. Available at: <https://rfartcenter.ru/normativnye-dokumenty/dopolnitelnoe-obrazovanie/fgt/> (accessed 22.09.2025). (In Russian)
- Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii" [Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation"]*. (2012) [Online]. Available at: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (accessed 29.09.2025). (In Russian)
- Gil'dina, T. A., Podolskaya, K. S. (2022) Sovremennoe iskusstvo v obshcheobrazovatel'noj shkole: Nuzhno li izuchat'? [Contemporary art in a comprehensive school: should it be studied?]. In: *Shkola masterstva: Iskusstvo kak resurs, protsess i rezul'tat. Vizual'nye iskusstva i khudozhestvennoe obrazovanie. Sbornik materialov Vserossijskogo foruma uchitelej izobrazitel'nogo iskusstva [School of Mastery: Art as a Resource, Process and Result. Visual Arts and Art Education. Collection of materials of the All-Russian Forum of Fine Arts Teachers]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 135–142. (In Russian)
- Guseva, T. A., Dudysheva, E. V., Solov'eva, I. B. et al. (2020) Proektirovaniye obrazovatel'nykh programm dvukhprofil'nogo bakalavriata s uchetom trebovanij profstandarta (na primere predmetnykh oblastej "Matematika i informatika" i "Tekhnologiya") [Designing educational programs for two-profile baccalaureate in accordance with the requirements of a professional standard (on the example of subject areas "mathematics and informatics" and "technology")]. *Informatsiya i obrazovanie: granitsy kommunikatsij — Information and Education: Borders of Communication*, no. 12 (20), pp. 26–29. (In Russian)
- Kutumova, A. A., Shebanova, L. P. (2014) Podgotovka pedagogicheskikh kadrov v dvukhprofil'noj sisteme bakalavriata [Technology education in two-level system of pedagogical personnel's training]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya — Modern problems of science and education*, no. 5, p. 139. (In Russian)
- Kuzmicheva, M. V. (2018) *Pejzazh. Ot zarisovki i etyuda k kompozitsii pejzazha [Landscape. From sketches and studies to landscape composition]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 105 p. (In Russian)
- Metodicheskie rekomendatsii po razrabotke osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm i dopolnitel'nykh professional'nykh programm s uchetom sootvetstvuyushchikh professional'nykh standartov (utv. Ministerstvom obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federatsii 22.01.2015 g. № DL-1/05vn) [Guidelines for the development of basic professional educational programs and additional professional programs, taking into account the relevant professional standards (approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on January 22, 2015, No. DL-1/05vn)]*. (2015). [Online]. Available at: <https://base.garant.ru/70884816/?ysclid=mhwat59w4m965925469> (accessed 29.09.2025). (In Russian)
- Pisareva, S. A., Tryapitsyna, A. P. (2023) Osobennosti sovremennoogo universitetskogo obrazovaniya budushchikh pedagogov: Problema edinstva i variativnosti obrazovatel'nogo prostranstva [Features of modern university teacher training: The problem of unity and variability of the educational space]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya — Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, vol. 12, no. 3, pp. 196–208. <https://www.doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-196-208> (In Russian)
- Prikaz Ministerstva kul'tury RF ot 12 marta 2012 g. № 156 "Ob utverzhdenii federal'nykh gosudarstvennykh trebovanij k minimumu soderzhaniya, strukture i usloviyam realizatsii dopolnitel'noj predprofessional'noj obshcheobrazovatel'noj programmy v oblasti izobrazitel'nogo iskusstva "Zhivopis'" i sroku obucheniya po etoj programme" [Order of the Ministry of Culture of the Russian Federation of March 12, 2012 No. 156 "On approval of the federal state requirements for the minimum content, structure and conditions for the implementation*

- of an additional pre-professional general education program in the field of fine arts "Painting" and the period of study under this program"]. (2012) [Online]. Available at: <https://ivo.garant.ru/#/document/70153526/paragraph/1:0> (accessed 22.09.2025). (In Russian)
- Prikaz Ministerstva kul'tury RF ot 12 marta 2012 g. № 159 "Ob utverzhdenii federal'nykh gosudarstvennykh trebovanij k minimumu sodержaniya, strukture i usloviyam realizatsii dopolnitel'noj predprofessional'noj obshcheobrazovatel'noj programmy v oblasti dekorativno-prikladnogo iskusstva "Dekorativno-prikladnoe tvorchestvo" i sroku obucheniya po etoj programme" [Order of the Ministry of Culture of the Russian Federation of March 12, 2012 No. 159 "On approval of the federal state requirements for the minimum content, structure and conditions for the implementation of an additional pre-professional general education program in the field of decorative and applied arts "Decorative and Applied Arts" and the period of study under this program"]. (2012) [Online]. Available at: <https://ivo.garant.ru/#/document/70161896/paragraph/9:0> (accessed 22.09.2025). (In Russian)
- Prikaz Ministerstva kul'tury RF ot 14 avgusta 2013 g. № 1144 "Ob utverzhdenii federal'nykh gosudarstvennykh trebovanij k minimumu sodержaniya, strukture i usloviyam realizatsii dopolnitel'noj predprofessional'noj obshcheobrazovatel'noj programmy v oblasti arkhitekturnogo iskusstva "Arkhitektura" i sroku obucheniya po etoj programme" [Order of the Ministry of Culture of the Russian Federation of August 14, 2013 No. 1144 "On approval of the federal state requirements for the minimum content, structure and conditions for the implementation of an additional pre-professional general education program in the field of architectural art "Architecture" and the period of study under this program"]. (2013) [Online]. Available at: <https://ivo.garant.ru/#/document/70466444/paragraph/10:0> (accessed 22.09.2025). (In Russian)
- Prikaz Ministerstva kul'tury RF ot 26 oktyabrya 2015 g. № 2668 "Ob utverzhdenii federal'nykh gosudarstvennykh trebovanij k minimumu sodержaniya, strukture i usloviyam realizatsii dopolnitel'noj predprofessional'noj programmy v oblasti izobrazitel'nogo iskusstva "Akvarel'naya zhivopis" i sroku obucheniya po etoj programme" [Order of the Ministry of Culture of the Russian Federation of October 26, 2015 No. 2668 "On approval of the federal state requirements for the minimum content, structure and conditions for the implementation of an additional pre-professional program in the field of fine arts "Watercolor Painting" and the period of study under this program"]. (2015) [Online]. Available at: <https://ivo.garant.ru/#/document/71253040/paragraph/1:0> (accessed 22.09.2025). (In Russian)
- Prikaz Ministerstva kul'tury RF ot 9 avgusta 2012 g. № 855 "Ob utverzhdenii federal'nykh gosudarstvennykh trebovanij k minimumu sodержaniya, strukture i usloviyam realizatsii dopolnitel'noj predprofessional'noj obshcheobrazovatel'noj programmy v oblasti izobrazitel'nogo iskusstva "Dizajn" i sroku obucheniya po etoj programme" [Order of the Ministry of Culture of the Russian Federation of August 9, 2012 No. 855 "On approval of the federal state requirements for the minimum content, structure and conditions for the implementation of an additional pre-professional general education program in the field of fine arts "Design" and the period of study under this program"]. (2012) [Online]. Available at: [https://culture.gov.ru/documents/ob\\_utverzhdenii\\_federalnykh\\_gos352794/](https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhdenii_federalnykh_gos352794/) (accessed 22.09.2025). (In Russian)
- Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya" [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 17, 2010 No. 1897 "On approval of the federal state educational standard of basic general education"]. (2010) [Online]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/?ysclid=mhwd5qq41765128173> (accessed 29.09.2025). (In Russian)
- Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. № 125 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)» [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018 No. 125 "On approval of the federal state educational standard of higher education — bachelor's degree in the field of study 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles)"]. (2018) [Online]. Available at: <https://base.garant.ru/71897864/?ysclid=mhwct8ozwq695188570> (accessed 29.09.2025). (In Russian)
- Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 286 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya» [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of May 31, 2021 No. 286 "On approval of the federal state educational standard of primary general education"]. (2021) [Online]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/?ysclid=mhwd2fo2mg839771921> (accessed 29.09.2025). (In Russian)
- Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noj zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 No. 544n "On approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)"]. (2013) [Online]. Available at: <https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=mhw9oaxu9f845453703> (accessed 29.09.2025). (In Russian)
- Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 18.05.2023 № 370 (red. ot 09.10.2024) "Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy osnovnogo obshchego obrazovaniya" (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 12.07.2023 N 74223).

- P. 160 *Federal'naya rabochaya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya po uchebному predmetu Izobrazitel'noe iskusstvo* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 18, 2023, No. 370 (as amended on October 9, 2024), "On Approval of the Federal Educational Program for Basic General Education" (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on July 12, 2023, No. 74223). P. 160 *Federal Working Program for Basic General Education in the Subject of Visual Arts*]. (2023) [Online]. Available at: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-370/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego/iii/160/> (accessed 29.09.2025). (In Russian)
- Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 18.05.2023 № 372 (red. ot 09.10.2024) "Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy nachal'nogo obshchego obrazovaniya" (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 12.07.2023 N 74229).
- P. 165 *Federal'naya rabochaya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya po uchebному predmetu Izobrazitel'noe iskusstvo* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 372 dated May 18, 2023 (as amended on October 9, 2024) "On Approval of the Federal Educational Program for Primary General Education" (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on July 12, 2023, No. 74229). P. 165 *Federal Working Program for Primary General Education in the Subject of Visual Arts*]. (2023) [Online]. Available at: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_452094/02232744a8d4b931a48152ebd7d6722be7a1a330/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_452094/02232744a8d4b931a48152ebd7d6722be7a1a330/) (accessed 29.09.2025). (In Russian)
- Solov'eva, T. S. (2019) Global'nye vyzovy rossijskoj sistemy obrazovaniya [The Russian education system: An overview of global challenges]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Chelyabinsk State University*, no. 9(431), pp. 201–209. <https://www.doi.org/10.24411/1994-2796-2019-10923> (In Russian)

**Сведения об авторе**

ИГЛИНА Елена Александровна — *Elena A. Iglina*

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

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 1878-4215, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2752-8910>, e-mail: [elena\\_iglina@mail.ru](mailto:elena_iglina@mail.ru)

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры графики и скульптуры, институт художественного образования.



Научная статья

УДК 378.147.88:81'33:004

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2025-2-4-308-317>

## Реализация принципа междисциплинарной интеграции на примере дисциплины «Информационные технологии и коммуникация» ООП магистратуры «Цифровая лингвистика»

И. А. Наговицына

**Аннотация.** В ответ на глобальные вызовы и меняющиеся требования рынка труда в условиях развития Индустрии 4.0 переход к междисциплинарности является стратегическим императивом для высшего образования, особенно на уровне магистратуры. Актуальность междисциплинарных компетенций отражена в ключевых регулятивных документах и подтверждена высоким уровнем ожиданий от междисциплинарности среди представителей гуманитарных и социальных наук. Статья посвящена многоуровневому анализу реализации принципа междисциплинарной интеграции в рамках магистерской программы «Цифровая лингвистика» (РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург) на примере дисциплины «Информационные технологии и коммуникация». Реализация междисциплинарной интеграции рассматривается в работе комплексно, через призму вертикальной (постепенное усложнение материала от базовой теории к комплексному применению) и горизонтальной интеграции. Последняя охватывает четыре уровня: лингвистических дисциплин, нелингвистических дисциплин, мягких навыков и инструментов и средств компьютерной лингвистики. Концептуально «Информационные технологии и коммуникация» — часть базового модуля, обеспечивающего фундамент для дальнейшей вертикальной интеграции компетенций в рамках освоения двухгодичной магистерской программы. В этом свете центральной задачей курса является развитие информационной грамотности и знакомство с основными технологиями, способствующими межъязыковой коммуникации. Для иллюстрации горизонтальной интеграции представлены конкретные учебные кейсы, включая анализ фрагмента лекционного материала и практического группового задания. Эти кейсы, в частности, нацелены на развитие критического и творческого мышления при работе с данными и нейросетями, демонстрируя необходимость глубокого анализа предметных областей для верификации информации.

**Ключевые слова:** междисциплинарная интеграция, горизонтальная интеграция, вертикальная интеграция, цифровая лингвистика, информационные технологии, информационная грамотность, мягкие навыки

## Implementing interdisciplinary integration: A case study of the Information Technologies and Communication course in the Digital Linguistics master's program

I. A. Nagovitsyna

**Abstract.** The development of Industry 4.0 and shifting labor market demands necessitate a strategic shift toward interdisciplinarity in university education, particularly at the master's level. This imperative is reflected in key regulatory frameworks and is strongly endorsed by scholars in the humanities and social sciences. This article explores the implementation of interdisciplinary integration within the Digital Linguistics master's program at Herzen University. Using the core discipline Information Technologies and Communication as a case study, the analysis examines integration across multiple

levels. The framework distinguishes between vertical integration, which involves the progressive complexity of material from foundational theory to advanced application, and horizontal integration. Horizontal integration is analyzed across four dimensions: connections with related linguistic disciplines, non-adjacent subject areas, the development of soft skills, and the use of digital language tools. Conceptually, the course serves as a foundational module, fostering information literacy and familiarizing students with core technologies for interlingual communication. To illustrate horizontal integration, the article presents specific educational cases, both theoretical and applied. These cases are designed to cultivate critical and creative thinking in data analysis and the use of neural networks, underscoring the importance of deep domain knowledge for information verification.

**Keywords:** interdisciplinary integration, horizontal integration, vertical integration, digital linguistics, information technologies, information literacy, soft skills

Переход к междисциплинарности является стратегическим ответом высшего образования на актуальные глобальные проблемы и меняющиеся запросы рынка труда в свете развития технологий, обеспечивающих переход к новому социально-экономическому укладу — Индустрии 4.0. Обусловленные этими масштабными явлениями задачи не только не поддаются решению в рамках одной дисциплины, но и подразумевают наличие у дипломированного специалиста с высшим образованием как специфических профессиональных компетенций, так и ряда личностных (социально-психологических и когнитивных). Подготовка таких кадров становится возможной исключительно усилиями междисциплинарной методологии (Сигачев 2023; Сизова 2017; Ярычев 2024; Borrego, Newswander 2010; Bye Heen, Hauge 2023; Clark, Wallce 2015; Lu 2025).

В недавно опубликованном отчете Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ по результатам опроса ведущих мировых ученых о будущем науки вплоть до 2030 г. междисциплинарности отведено особое место. Согласно отчету, в рейтинге значимости трендов развития науки на ближайшие пять лет лидирует именно междисциплинарность (71 % респондентов), опережая цифровизацию исследований и разработок (62 % респондентов). Примечательно при этом, что наиболее высокие ожидания от междисциплинарности наблюдаются именно у представителей гуманитарных и социальных наук (84 и 78 % из числа опрошенных соответственно) (Китова 2025).

Назревшая необходимость в междисциплинарной интеграции в рамках программ высшего образования и соответствующие ей требования нашли свое отражение в целом ряде ключевых регулятивных и стратегических документов, в которых категория междисциплинарности может быть прописана и эксплицитно, а может и подразумеваться под другими формулировками. Так, востребованность междисциплинарных компетенций четко обозначена

как один из факторов обновления образовательной системы в рамках стратегического видения российской национальной системы высшего образования в условиях выхода из Болонского процесса: «...профессии будущего... это профессии на стыке нескольких дисциплин... требующие междисциплинарных компетенций, ориентированных в значительной степени на практическое применение» (Константинова и др. 2023, 76). Другим фактором трансформации, на этот раз имплицитно подразумевающим междисциплинарные компетенции, назван рост профессиональной мобильности работников, предполагающий «их способность перемещаться из одной профессии в другую, менять профессиональную траекторию несколько раз за период активной трудовой жизни» (Константинова и др. 2023, 76).

Имплицитное, но при этом очевидное требование междисциплинарной подготовки специалистов с высшим образованием можно обнаружить в формулировках Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Федеральный закон... 2012). Так, ст. 69, помимо прочего, определяет цель высшего образования через удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации, что осуществимо лишь в рамках применения интегративной методики подготовки кадров. Статья 72 этого закона, в свою очередь, предписывает интеграцию в высшем образовании образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности. Данное требование реализуется за счет как внешней вертикальной интеграции по модели «вуз — наука — потенциальный работодатель», так и горизонтальной интеграции, где поиск эффективного решения научно-исследовательской задачи осуществляется за счет комплексного применения знаний и навыков, полученных в ходе освоения дисциплин учебного плана.

Требования к результатам освоения программы магистратуры по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика, прописанные в соответствующем Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС), также указывают на широкий спектр междисциплинарных компетенций у ее выпускника (Приказ Министерства науки и высшего образования РФ... 2020). Так, помимо сугубо лингвистических компетенций, хотя лингвистика, по сути, является междисциплинарной наукой, можно говорить о необходимости формирования компетенций управленческих (УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла), педагогических (ОПК-3. Способен применять в профессиональной деятельности общедидактические принципы обучения и воспитания, использовать современные методики и технологии организации образовательного процесса), культурологических (УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия; ОПК-5. Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка в соответствии с правилами и традициями межкультурного профессионального общения, правилами речевого общения в иноязычном социуме), технических (ОПК-6. Способен применять современные технологии при осуществлении сбора, обработки и интерпретации данных эмпирического исследования; составлять и оформлять научную документацию) и целого ряда других.

Помимо этого, определяя направления профессиональной деятельности потенциальных выпускников, п. 1.12 ФГОС непосредственно указывает на междисциплинарность, перечисляя такие виды деятельности, как педагогическая, переводческая, консультационная, научно-исследовательская, аналитическая и организационно-управленческая.

Таким образом, в высшем образовании, особенно на уровне магистратуры, междисциплинарная интеграция перестает быть просто инновацией и становится стратегическим императивом для подготовки специалистов нового типа.

## Материал и методы

В статье представлен подробный многоуровневый анализ реализации принципа междисциплинарной интеграции в лекционной и лабораторной частях дисциплины «Информационные технологии и коммуникация». Эта дисциплина реализуется в рамках первого года подготовки

специалистов по основной образовательной программе магистратуры 45.04.02 Лингвистика, направленность «Цифровая лингвистика» в институте иностранных языков Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Этот курс является составной частью базового модуля по лингвистике «Межъязыковая и межкультурная коммуникация», наряду с такими предметами, как «Деловая коммуникация в профессиональной сфере» и «Современное переводоведение». Курс состоит из семи лекционных и семи лабораторных занятий и завершается модульным экзаменом.

Для иллюстрации реализации принципа междисциплинарной интеграции в статье предлагаются к рассмотрению конкретные кейсы, т. е. отдельные виды учебных заданий, а также фрагменты плана лекций. При этом реализация принципа междисциплинарной интеграции в рамках заданного материала рассматривается комплексно, сквозь призму вертикальной и горизонтальной интеграции. Под вертикальной интеграцией мы будем понимать постепенное усложнение учебного материала от его теоретического осмысления до применения комплексных теоретических знаний с целью решения конкретных междисциплинарных практических задач. Горизонтальная интеграция будет рассматриваться как включение в содержание учебного материала знаний, принципов, методологии и способов решения практических задач из других предметных областей и комплексов, которые в нашем случае представлены:

- 1) лингвистическими предметными областями (теория коммуникации; теория и практика устного, письменного и аудиовизуального перевода; стилистика; терминоведение; жанроведение; корпусная лингвистика; социолингвистика; лингвокультурология; медиаведение; нейролингвистика; SEO-менеджмент и др.);
- 2) нелингвистическими предметными областями (через работу с подъязыками, обслуживающим конкретные области знания, т. е. «языками для специальных целей», языками профессионального общения и др.);
- 3) «мягкими навыками» (командная работа, коммуникация, критическое мышление, решение задач, лидерство, управление конфликтами (Meeks 2017, 31) и др., включая планирование, тайм-менеджмент, творческое мышление, управление вниманием);
- 4) инструментами и средствами компьютерной лингвистики (средства автоматизации устного и письменного перевода, средства управления терминологией, корпусные технологии,

системы машинного перевода, генеративные ИИ-ассистенты на основе больших языковых моделей и др.).

### Междисциплинарная интеграция в лингвистике

По данным за 2024 г., количество междисциплинарных образовательных программ высшего образования постепенно растет: их предлагают более половины из числа опрошенных 110 вузов разных федеральных округов Российской Федерации. При этом наиболее распространены программы, интегрирующие смежные естественно-научные дисциплины (81 программа) и инженерно-технические направления (18 программ). Программ, сочетающих естественные и социально-гуманитарные науки, всего лишь пять (Худякова, Власова 2024а).

На этом фоне любопытными представляются результаты опроса ведущих мировых ученых о будущем науки вплоть до 2030 г., проведенного недавно НИУ ВШЭ. Наиболее высокие ожидания от междисциплинарности отмечены именно у представителей гуманитарных и социальных наук (84 и 78 % от числа опрошенных), а дефицит или слабость междисциплинарности видится ими как один из пяти серьезных барьеров для развития науки (46 и 48 % респондентов соответственно) (Китова 2025).

За последние три года (с 2022 по 2025 г.) в научной поисковой библиотеке eLIBRARY.RU было размещено 2400 публикаций разного типа, так или иначе затрагивающих понятие «междисциплинарной интеграции». Из них по тематике языкознания было опубликовано 639 работ, заметное количество которых оказалось в списке из-за несовершенства поискового алгоритма. Из тех, которые все же имели отношение к лингвистике, можно выделить следующие обобщенные тематические рубрики:

- 1) работы, освещающие интеграцию преподавания иностранного языка (ИЯ/РКИ) с профильными дисциплинами в неязыковых вузах (концепции ESP, CLIL) с целью формирования профессиональных и коммуникативных компетенций у студентов нелингвистических направлений;
- 2) публикации о формировании универсальных, мягких (soft skills) метапредметных компетенций посредством лингвистического обучения как на языковых программах разного уровня обучения, так и на неязыковых;
- 3) работы о применении технологий и цифровизации (цифровая дидактика, ИИ, ИКТ, смешанное обучение) как инструментов

реализации интегративного подхода в обучении иностранному языку.

Дальнейшая дифференциация списка из 639 работ по языкознанию через поисковый запрос «цифровая лингвистика» ограничила результаты поиска 16 статьями, лишь две из которых (работы по тональному анализу) касаются содержания этого относительно нового междисциплинарного направления лингвистической науки и образования. Попытки рассмотреть причины столь скудных результатов будут представлены в заключении к данной статье.

### Информационная грамотность в эпоху цифровой коммуникации

Цифровая лингвистика — это междисциплинарная область на стыке лингвистики, информационных технологий и математики, изучающая язык с помощью цифровых инструментов и методов для решения задач обработки естественного языка, таких как разработка голосовых помощников, систем перевода, чат-ботов, инструментов для анализа больших текстовых данных и поддержки систем искусственного интеллекта. Вне контекста разработки перечисленных технологий цифровой лингвист может отвечать за организацию и реализацию комплексного лингвистического обеспечения компаний различного профиля. Возможности трудоустройства выпускника магистерской программы «Цифровая лингвистика» включают, помимо прочего, работу в должности AI-тренера. Это специалисты, которые обучают нейросеть. Ожидается, что они «должны быть готовы быстро разобраться во всех областях знаний, находить достоверные источники в Интернете и работать с ними» (AI-тренер: большой гайд по новой профессии 2024). Согласно требованиям, предъявляемым к кандидатам на должность AI-тренера от компании «Яндекс», подразумевается, что такие специалисты умеют «быстро разбираться в сложных незнакомых темах: от алгебры до поэзии», «проверять факты и отличать достоверные источники от сомнительных», «регулярно проверять, оценивать и исправлять чужие тексты (в том числе сгенерированные нейросетями)» (AI-тренер. Вакансия 2025). В научно-популярных изданиях к ключевым навыкам цифрового лингвиста относят умение работать с естественными и компьютерными знаковыми системами, высокий уровень владения английским и другими иностранными языками, хорошие навыки межотраслевой коммуникации для взаимодействия с разработчиками и другими участниками междисциплинарных команд,

а также системное мышление, хорошую память, способность концентрироваться на монотонных задачах, безупречная грамотность и знание достоверных источников данных для анализа (Шацкова 2023).

Объемы данных, т. е. размеры «цифровой вселенной», растут впечатляющими темпами. Согласно отчету 2017 г. компании IDC, к 2025 г. совокупный объем данных вырастет до впечатляющей цифры в 160 зеттабайт (сравнимо с 34 триллионами DVD) (Reinsel et al. 2017). Понятно, что этот объем далеко не полностью обеспечивается контентом на естественных языках, но в свете активного применения ИИ для генерации текста и беспрецедентного роста объема данных одним из актуальных вопросов становится вопрос их качества. Очевидно, что эффективное использование информационных ресурсов предполагает не только умение находить и обрабатывать необходимую информацию, но и способность критически оценивать ее достоверность и релевантность, а также применять полученные знания для решения конкретных задач (Худякова, Власова 2024б, 99). В этой связи одной из миссий образовательных учреждений разных уровней становится развитие так называемой информационной грамотности, которая, наряду с традиционной, цифровой, научной, текстовой, экологической и математической грамотностью, выступает залогом формирования у следующего поколения кадров навыков критического мышления, независимости и этичности в принятии решений (Libraries Contributing to a New Social Contract for Education 2022).

Именно развитие информационной грамотности стало одной из центральных задач дисциплины «Информационные технологии и коммуникация». Кроме того, будучи частью базового модуля, этот курс призван обзорно познакомить слушателей с основными технологиями, содействующими коммуникации, включая межъязыковой (CAT, CAI, машинный перевод, корпусные технологии, генеративный ИИ на основе БЯМ, технологии в аудиовизуальном переводе, локализация, поисковая оптимизация и др.), подготовив тем самым условия для дальнейшей вертикальной интеграции содержания обучения через узкоспециальные курсы. Такая взаимная адаптация содержания обучения позволяет обучающимся последовательно освоить междисциплинарную программу во всей ее полноте (Скворцов 2014). Важно отметить при этом, что знакомство с каждым из типов технологий решает задачу развития информационной грамотности через их применение для

более эффективной аналитической работы с лингвистическими данными.

## Анализ кейсов междисциплинарной интеграции

В качестве примера реализации принципа междисциплинарной интеграции в рамках дисциплины «Информационные технологии и коммуникация» (магистратура 45.04.02 Лингвистика, направленность «Цифровая лингвистика») рассмотрим наполнение темы «Методы поиска и верификации информации в Интернете». Лекционный материал представлен следующими тематическими блоками:

1. Понятие сочетаемости и частотности лексических единиц.
2. Контекст и его виды.
3. Верификация словарных и корпусных данных.
4. Поиск терминологии в отсутствие словарных эквивалентов и сверка переводческих догадок.
5. Поиск сочетаемости, ономастических данных и цитат.
6. «Начитывание» и «списывание» по тематике.

Лекции, помимо традиционного фронтального режима, строятся по типу лекции-беседы и анализа кейсов, связанных с поиском достоверных лингвистических данных. Рассмотрим один из них.

Слушателям предлагают ознакомиться с фрагментом научного текста по музыковедению (рис. 1) и представить себя в роли AI-тренера, которому поставлена задача обучения нейросети музыковедческой терминологии. Конкретная задача для рассматриваемого текстового фрагмента — разработать алгоритм поиска точного англоязычного соответствия терминам «реприза» и «предыкт». Шаги алгоритма по поиску терминологии проверяются и уточняются преподавателем в режиме реального времени на рабочем компьютере и выводятся на экран для демонстрации аудитории.

Поисковый алгоритм для термина «реприза» довольно прост, тогда как стандартные шаги по поиску термина «предыкт» в онлайн-словарях, энциклопедиях, корпусах, системах машинного и контекстуального перевода не приносят результатов, а ответы нейросетей содержат галлюцинации. Когда стандартный инструментарий поиска готовых решений исчерпан, слушателям поясняют возможный альтернативный алгоритм действий, который, помимо применения навыков поиска данных в Интернете через систему символов и операторов запроса, требует ознакомления с понятийной стороной музыковедческой терминологии, т. е. поиска

## ПРОБЛЕМА РЕПРИЗЫ И ЕЕ РЕШЕНИЯ В КЛАССИКО-РОМАНТИЧЕСКОЙ ФОРМЕ

**Аннотация.** В статье рассматривается реприза как специфически музыкальный феномен, редкий в других видах временных искусств. Реприза в музыке классико-романтической традиции анализируется в аспекте ее восприятия компетентным слушателем, обладающим сформированным «чувством репризы», что дает возможность реализации эффекта обманутого ожидания, а также различных композиторских трактовок и уникальных художественных находок. В контексте тематической и гармонической основ формы как типа композиции рассмотрены предыкт, а также более или менее значительная переработка репризы, иногда предвещаемая уже в самом ее начале.

Специально анализируются примеры индивидуальных решений репризы в произведениях В.А. Моцарта, Л. Бетховена, И. Брамса, С.В. Рахманинова.

**Ключевые слова:** реприза, репризность, предыкт, музыкальная форма, произведения классико-романтической традиции, отечественное аналитическое музыковедение.

Рис. 1. Фрагмент научного текста по музыковедению

Fig. 1. An excerpt from a text on musicology

толкования термина и анализа его понятийных признаков, а также анализа его связи с термином «реприза» в рамках терминосистемы «музыкальная форма в классико-романтической традиции». Выполнение этих задач, в свою очередь, содействует развитию комплекса мягких навыков, в частности критического и творческого мышления. В обобщенном виде совокупность аспектов междисциплинарной интеграции по кейсу с лекционным материалом представлена в таблице.

В качестве практического задания для самостоятельной работы обучающихся им в роли AI-тренеров предлагается разработать подобный поисковый алгоритм для терминологии из текста юридической тематики (рис. 2), а также отредактировать текст перевода на лексическом и стилистическом уровнях. Пакет материалов включает текст оригинала на английском языке, его перевод на русский язык из официального источника, а также редактуру перевода нейросетью.

Из-за необходимости обработки большого количества информации и реализации задачи развития мягких навыков работа в рамках этого задания строится внутри небольших проектных групп. По итогам проекта каждая команда предоставляет аналитическую записку с пошаговым описанием алгоритма поиска терминологии и результатами поисковой и редакторской работы. Алгоритм в обязательном порядке включает этап анализа первоисточников по уголовному праву с целью уточнения

типовых текстов перевода на лексическом и стилистическом уровнях. Пакет материалов включает текст оригинала на английском языке, его перевод на русский язык из официального источника, а также редактуру перевода нейросетью.



Рис. 2. Фрагмент текста по юриспруденции (уголовное право)

Fig. 2. An excerpt from a legal text (criminal law)

толкования англоязычной и русскоязычной терминологии исходных текстов, оценку качества редактуры русскоязычного текста, выполненной нейросетью, а также обоснование выбранных обучающимися итоговых редакторских решений. Практикум для групповой работы содержит все элементы междисциплинарной интеграции описанного выше лекционного кейса (с некоторыми заменами в разрезе лингвистических и нелингвистических предметных областей), формируя при этом важные междисциплинарные или «переносимые» (transferrable) навыки командной работы, лидерства и тайм-менеджмента. В обобщенном виде совокупность аспектов междисциплинарной интеграции по кейсу с практическим заданием представлена в таблице.

Примечательно, что, как и в случае с узкоспециальным и редко употребительным музыкаловедческим термином «предыкт», нейросеть не справляется с нюансами употребления терминологии уголовного права в русском языке, предоставив верную редакторскую правку лишь двух из четырех неверно переведенных на русский язык терминов. Демонстрация таких кейсов корректирует массовое представление о «всемогуществе» нейросетей и формирует у слушателей курса верный, критический ракурс восприятия результатов их работы. При этом важно не умалять преимущества таких инструментов, а лишь создавать представление о них как вспомогательных, а не замещающих средствах автоматизации труда.

Отметим, что междисциплинарная интеграция в рассмотренных кейсах проявляет себя на каждом из четырех уровней, описанных ранее в разделе «Материал и методы». В обобщенном виде все они представлены в таблице.

## Заключение

Статья иллюстрирует реализацию принципа междисциплинарной интеграции в образовательной программе магистратуры «Цифровая лингвистика» на примере курса «Информационные технологии и коммуникация» в РГПУ им. А. И. Герцена. В статье обоснована стратегическая важность междисциплинарности в условиях современной трансформации высшего образования, особенно для подготовки специалистов, способных работать на стыке нескольких дисциплин. Междисциплинарная интеграция рассмотрена в свете двухуровневой модели, где под вертикальной интеграцией понимается усложнение материала от теоретического осмысления до комплексного практического применения, а горизонтальная интеграция подразумевает включение знаний как из смежных лингвистических предметных областей, так и не связанных с лингвистикой дисциплин, а также развитие мягких «переносимых» навыков и освоение средств и инструментов прикладной и компьютерной лингвистики.

Анализ учебных кейсов показал, что междисциплинарная интеграция в рассматриваемой

Табл. Четыре уровня реализации принципа горизонтальной междисциплинарной интеграции в содержании теоретической и практической частей дисциплины «Информационные технологии и коммуникация»

Table. Four levels of horizontal interdisciplinary integration in the Information Technologies and Communication syllabus

Кейс	Уровни горизонтальной интеграции			
	Лингвистические дисциплины	Нелингвистические дисциплины	Мягкие навыки	Технологии
Лекция (текст рис. 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Теория перевода</li> <li>Терминоведение</li> <li>Лексикография</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Музыковедение</li> <li>Теория музыки</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Коммуникация</li> <li>Критическое мышление</li> <li>Творческое мышление</li> <li>Решение задач</li> <li>Управление вниманием</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Корпусы</li> <li>Нейросети</li> <li>Машинный перевод</li> <li>Поиск в Интернете</li> </ul>
Практика (текст рис. 2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Теория перевода</li> <li>Терминоведение</li> <li>Лексикография</li> <li>Стилистика</li> <li>Редактирование</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Юриспруденция</li> <li>Уголовное право</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Командная работа</li> <li>Лидерство</li> <li>Тайм-менеджмент</li> <li>Коммуникация</li> <li>Критическое мышление</li> <li>Творческое мышление</li> <li>Решение задач</li> <li>Управление вниманием</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Корпусы</li> <li>Нейросети</li> <li>Машинный перевод</li> <li>Поиск в Интернете</li> </ul>

дисциплине реализуется на всех четырех уровнях горизонтальной модели, формируя у магистрантов ключевые компетенции, такие как информационная грамотность и критическое мышление, необходимые для работы во всех должностях, требующих компетенций цифрового лингвиста, например, для работы в должности AI-тренера. Кейсы также подчеркнули важность критического восприятия результатов работы нейросетей, подтверждая, что они являются вспомогательными, а не замещающими средствами автоматизации труда.

Несмотря на очевидную потребность в междисциплинарной подготовке, о чем свидетельствуют результаты опросов ученых (особенно гуманитариев) и требования рынка труда, стоит отдельно отметить существующие ограничения, мешающие полноценной реализации междисциплинарной интеграции, в частности в рамках магистерской программы «Цифровая лингвистика». Во-первых, это слабая представленность в отечественной научной литературе, т. е. дефицит научных исследований по содержанию нового направления, который усложняет разработку методологии и учебных материалов. Во-вторых, это очевидный дисбаланс между областями интеграции. В целом наиболее распространены междисциплинарные программы, интегрирующие естественно-научные или инженерно-технические дисциплины, тогда как программы, сочетающие естественные и социально-гуманитарные науки, крайне редки. Этот факт указывает на системный барьер в виде нехватки опыта, знаний, компетентных междисциплинарных специалистов и институциональной поддержки для интеграции гуманитарных и технических направлений. В-третьих, это недостаток программ повышения квалификации, переквалификации и стажировок для профессорско-преподавательского состава, задействованного в обеспечении междисциплинарных

программ всех уровней высшего образования, а в особенности магистратуры. Данное препятствие может быть частично преодолено через вовлечение преподавательского состава факультетов компьютерных наук. Этот шаг, в свою очередь, неизбежно потребует профессиональной подготовки таких специалистов, как минимум их ознакомления с актуальной научной и прикладной повесткой современных лингвистических наук.

В совокупности перечисленные факторы, сдерживающие развитие междисциплинарных программ на стыке лингвистики и инженерно-технических наук, требуют дальнейшего рассмотрения. При этом, несмотря на существующие ограничения, пилотная версия магистерской программы «Цифровая лингвистика» уже продемонстрировала свою состоятельность, о чем свидетельствуют разрабатываемые магистрантами междисциплинарные темы выпускных квалификационных работ, например: «Использование корпуса текстов видеоигр в машинном обучении», «Мультимодальные технологии в изучении восприятия и порождения текстов: разработка экспериментального цифрового продукта», «Обучение системы машинного перевода для нетиповых текстов» и др.

#### Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

#### Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

#### Финансирование

Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 75-VG).

#### Funding

The research was supported by an internal grant from Herzen University (project No. 75-VG).

## Литература

- AI-тренер. *Вакансия*. (2025) Яндекс. [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.ru/jobs/vacancies/aitrainer-12887> (дата обращения 27.09.2025).
- AI-тренер: *большой гайд по новой профессии*. (2024) Skilbox Media. [Электронный ресурс]. URL: <https://skillbox.ru/media/code/aitrainer-bolshoy-gayd-po-novoy-professii/> (дата обращения 28.09.2025).
- Китова, Г. А. (2025) Будущее науки: междисциплинарность. *Институт статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ*. [Электронный ресурс]. URL: <https://issek.hse.ru/news/1013764486.html> (дата обращения 26.09.2025).
- Константинова, Л. В., Шубенкова, Е. В., Ворожихин, В. В. и др. (2023) *Перспективные направления трансформации высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса: аналитический доклад*. М.: Изд-во Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова, 108 с.
- Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. N 969 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат

- по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика» (с изменениями и дополнениями). (2020) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302 В 3 31082020.pdf> (дата обращения 27.09.2025).
- Сигачев, М. Ю. (2023) Междисциплинарная интеграция в условиях цифровой образовательной среды. *Современные проблемы науки и образования*, № 2, статья 17. <https://doi.org/10.17513/spno.32505>
- Сизова, Е. В. (2017) Реализация метапредметного подхода в высшей школе: от теории к практике. *Мир науки. Педагогика и психология*, т. 5, № 6, статья 48.
- Скворцов, В. Н. (2014) Интеграция в образовании и способы классификации интегрированных образовательных систем. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, т. 6, № 3, с. 40–52.
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. (2012) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20130105131426.pdf> (дата обращения 25.09.2025).
- Худякова, М. А., Власова, И. Н. (2024а) Развитие междисциплинарных программ в высшем образовании России. *Управление образованием: теория и практика*, т. 14, № 1–2, с. 230–238. <https://doi.org/10.25726/x2666-4139-4535-f>
- Худякова, М. А., Власова, И. Н. (2024б) Стратегии обучения эффективному использованию информационных ресурсов. *Управление образованием: теория и практика*, т. 14, № 3–2, с. 98–106. <https://doi.org/10.25726/x8271-1275-6125-r>
- Щацкова, Н. (2023) Цифровой лингвист: как учить роботов разговаривать по-человечески. *РБК Тренды*. [Электронный ресурс]. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/61b6f8389a794723ef0ce407> (дата обращения 27.09.2025).
- Ярычев, Н. У. (2024) Интеграция междисциплинарных подходов в образовательные программы вузов. *Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки*, № 8, с. 108–119.
- Borrego, M., Newswander, L. K. (2010) Definitions of Interdisciplinary Research: Toward Graduate-Level Interdisciplinary Learning Outcomes. *The Review of Higher Education*, vol. 34, no. 1, pp. 61–84. <https://doi.org/10.1353/rhe.2010.0006>
- Bye Heen, L., Hauge, S. (2023) *Review of the Research Literature on Interdisciplinary Education*. Oslo: Nustad Center for Interdisciplinary Education (INTED) Publ., 32 p.
- Clark, S., Wallace, R. (2015) Integration and interdisciplinarity: concepts, frameworks, and education. *Policy Sciences*, vol. 48, pp. 233–255. <https://doi.org/10.1007/s11077-015-9210-4>
- Libraries Contributing to a New Social Contract for Education*. (2022) International Federation of Library Associations and Institutions. [Online]. Available at: <https://repository.ifla.org/rest/api/core/bitstreams/dc0cd503-81f8-49a2-a424-599a0019e647/content> (accessed 27.09.2025).
- Lu, J. (2025) Discussion on the Application of Interdisciplinary Integration in Postgraduate Education from the Perspective of All-round Education. *International Education Forum*, vol. 3, no. 7, pp. 1–7. <https://doi.org/10.26689/ief.v3i7.11519>
- Meeks, G. A. (2017) *Critical Soft Skills to Achieve Success in the Workplace. PhD dissertation (Education)*. Minneapolis, Walden University Publ., 244 p.
- Reinsel, D., Gantz, J., Rydning, J. (2017) *Data Age 2025: The Evolution of Data to Life-Critical*. [Online]. Available at: <https://www.seagate.com/files/www-content/our-story/trends/files/Seagate-WP-DataAge2025-March-2017.pdf> (accessed 27.09.2025).

## References

- AI-trener. Vakansiya [AI-trainer. Vacancy]*. (2025) Yandex [Yandex]. [Online]. Available at: <https://yandex.ru/jobs/vacancies/aitrener-12887> (accessed 27.09.2025). (In Russian)
- AI-trener: bol'shoj gajd po novoj professii [AI-trainer: A big guide to a new profession]*. (2024) Skillbox Media. [Online]. Available at: <https://skillbox.ru/media/code/aitrener-bolshoy-gayd-po-novoy-professii/> (accessed 27.09.2025). (In Russian)
- Borrego, M., Newswander, L. K. (2010) Definitions of Interdisciplinary Research: Toward Graduate-Level Interdisciplinary Learning Outcomes. *The Review of Higher Education*, vol. 34, no. 1, pp. 61–84. <https://doi.org/10.1353/rhe.2010.0006> (In English)
- Bye Heen, L., Hauge, S. (2023) *Review of the Research Literature on Interdisciplinary Education*. Oslo: Nustad Center for Interdisciplinary Education (INTED) Publ., 32 p. (In English)
- Clark, S., Wallace, R. (2015) Integration and interdisciplinarity: concepts, frameworks, and education. *Policy Sciences*, vol. 48, pp. 233–255. <https://doi.org/10.1007/s11077-015-9210-4> (In English)
- Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii" ot 29.12.2012 № 273-FZ [Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012, No. 273-FZ]*. (2012) [Online]. Available at: <https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20130105131426.pdf> (accessed 25.09.2025). (In Russian)
- Khudyakova, M. A., Vlasova, I. N. (2024) Razvitie mezhdistsiplinarnykh programm v vysshem obrazovanii Rossii [Development of interdisciplinary programs in higher education in Russia]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika — Education Management Review*, vol. 14, no. 1–2, pp. 230–238. <https://doi.org/10.25726/x2666-4139-4535-f> (In Russian)

- Khudyakova, M. A., Vlasova, I. N. (2024) Strategii obucheniya effektivnomu ispol'zovaniyu informatsionnykh resursov [Learning strategies for the effective use of information resources]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika — Education Management Review*, vol. 14, no. 3–2, pp. 98–106. <https://doi.org/10.25726/x8271-1275-6125-r> (In Russian)
- Kitova, G. A. (2025) Budushchee nauki: mezhdistsiplinarnost' [The future of science: Interdisciplinarity]. *Institut statisticheskikh issledovaniy i ekonomiki znaniy NIU VShE — HSE Institute for Statistical Studies and Economics of Knowledge*. [Online]. Available at: <https://issek.hse.ru/news/1013764486.html> (accessed 27.09.2025). (In Russian)
- Konstantinova, L. V., Shubenkova, E. V., Vorozhikhin, V. V. et al. (2023) *Perspektivnye napravleniya transformatsii vysshego obrazovaniya v Rossii v usloviyakh vykhoda iz Bolonskogo protsessa: analiticheskij doklad [Promising directions for the transformation of higher education in Russia in the context of leaving the bologna process: An analytical report]*. Moscow: Plekhanov Russian University of Economics Publ., 108 p. (In Russian)
- Libraries Contributing to a New Social Contract for Education*. (2022) International Federation of Library Associations and Institutions. [Online]. Available at: <https://repository.ifla.org/rest/api/core/bitstreams/dc0cd503-81f8-49a2-a424-599a0019e647/content> (accessed 27.09.2025). (In English)
- Lu, J. (2025) Discussion on the Application of Interdisciplinary Integration in Postgraduate Education from the Perspective of All-round Education. *International Education Forum*, vol. 3, no. 7, pp. 1–7. <https://doi.org/10.26689/ief.v3i7.11519> (In English)
- Meeks, G. A. (2017) *Critical Soft Skills to Achieve Success in the Workplace. PhD dissertation (Education)*. Minneapolis, Walden University Publ., 244 p. (In English)
- Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 12 avgusta 2020 g. N 969 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika" (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated August 12, 2020, No. 969 "On Approval of the Federal State Educational Standard for Higher Education — Bachelor's Degree in the Field of Linguistics" (with amendments and additions)]*. (2020) [Online]. Available at: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302\\_B\\_3\\_31082020.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf) (accessed 27.09.2025). (In Russian)
- Reinsel, D., Gantz, J., Rydning, J. (2017) *Data Age 2025: The Evolution of Data to Life-Critical*. [Online]. Available at: <https://www.seagate.com/files/www-content/our-story/trends/files/Seagate-WP-DataAge2025-March-2017.pdf> (accessed 27.09.2025). (In English)
- Shatskova, N. (2023) Tsifrovoy lingvist: kak uchit' robotov razgovarivat' po-chelovecheski [Digital linguist: How to teach robots to speak like humans]. *RBK Trendy — RBC Trends*. [Online]. Available at: <https://trends.rbc.ru/trends/education/61b6f8389a794723ef0ce407> (accessed 27.09.2025). (In Russian)
- Sigachev, M. Yu. (2023) Mezhdistsiplinarnaya integratsiya v usloviyakh tsifrovoy obrazovatel'noj sredy [Interdisciplinary integration in digital educational environment]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya — Modern problems of science and education*, no. 2, article 17. <https://doi.org/10.17513/spno.32505> (In Russian)
- Sizova, E. V. (2017) Realizatsiya metapredmetnogo podkhoda v vysshej shkole: ot teorii k praktike [Implementation of the meta-subject approach in higher education: From theory to practice]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya — World of Science. Pedagogy and Psychology*, vol. 5, no. 6, article 48. (In Russian)
- Skvortsov, V. N. (2014) Integratsiya v obrazovanii i sposoby klassifikatsii integrirovannykh obrazovatel'nykh system [Integration in education and ways of classifying the integrated education systems]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina — Pushkin Leningrad State University journal*, vol. 6, no. 3, pp. 40–52. (In Russian)
- Yarychev, N. U. (2024) Integratsiya mezhdistsiplinarnykh podkhodov v obrazovatel'nye programmy vuzov [Integration of interdisciplinary approaches into educational programs of universities]. *Nauchnoe obozrenie. Seriya 2. Gumanitarnye nauki — Scientific review. Series 2. Human sciences*, no. 8, pp. 108–119. (In Russian)

**Сведения об авторе**

НАГОВИЦЫНА Ирина Александровна — *Irina A. Nagovitsyna*

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

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 7917-8806, ORCID: 0000-0003-1836-2096, e-mail: [stariris@mail.ru](mailto:stariris@mail.ru)

Кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода.



Научная статья

УДК 378.1

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2025-2-4-318-325>

## Научная коммуникация участников исследовательских проектов

И. С. Батракова, Е. В. Тинкован<sup>✉</sup>, А. В. Тряпицын

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности научной коммуникации между участниками взаимодействия, возникающие в процессе работы над исследовательским проектом; представлены различные современные средства, формы, каналы связи, которые используются в научной коммуникации; определены конкретные шаги по организации обсуждения научных результатов; рассматривается привлечение к участию в исследовательских проектах молодых исследователей — магистрантов и аспирантов.

**Ключевые слова:** постнеклассическая педагогика, научная коммуникация, организация научной коммуникации, исследовательский проект, современные форматы научной коммуникации

## Scientific communication among project participants

I. S. Batrakova, E. V. Tinkovan<sup>✉</sup>, A. V. Tryapitsyn

**Abstract.** This article examines the distinctive characteristics of scientific communication that takes place among participants in collaborative research projects. Contemporary communication technologies, modalities, and channels employed in scientific discourse are analyzed. Specific procedural frameworks for organizing scholarly discussions of research findings are outlined. Particular emphasis is placed on the engagement of early-career researchers — specifically master's and doctoral students — in research project activities.

**Keywords:** post-nonclassical pedagogy, scientific communication, scientific communication's organization, research project, modern formats of scientific communication

Сегодня исследовательский проект — это современный формат научных исследований, направленный на решение конкретной проблемы в условиях ресурсных ограничений, который предполагает создание заранее планируемого продукта — нового знания. В таких проектах особенно важна научная коммуникация между учеными, которая связана с обменом знаниями, идеями, опытом; с совместной работой над решением сложных проблем и достижением новых результатов; принятием обоснованных и согласованных решений; с взаимодействием научного сообщества с общественностью для продвижения полученных результатов. Продуктивность такого взаимодействия определяется ценностными основами, принятыми учеными, которые

отражают особенности современной науки, одна из которых — «человекоразмерность» (Кучеренко 2015). Данная особенность связана, прежде всего, с ориентацией на человека и его потребности, на активное участие человека в преобразовании сложных систем; с гуманистической природой процесса образования, где критерий человекоразмерности выступает как ценностный императив, требующий, чтобы деятельность, система или объект были соразмерны человеку (Ковалева 2016).

В качестве методологического основания «человекоразмерности» рассматриваются идеи постнеклассической педагогики как антропологического поворота в решении реальных проблем образовательной практики (конструктивность;

междисциплинарность — педагогика, философия, психология, методика; коллективный характер исследований), что позволяет мыслить образование через призму смыслов человеческого существования и обогатить образовательное пространство (Лескова 2021).

В исследованиях подчеркивается особая роль научной коммуникации участников исследовательских проектов, которую «можно рассматривать как совокупность форм социальных взаимодействий и видов профессионального общения внутри научного сообщества, направленную на поиск, накопление и передачу научного знания с целью развития науки и обмена информацией между субъектами, которые участвуют (или намерены участвовать) в совместной (коллективной) научной деятельности» (Безбородова 2020, 237).

Научная коммуникация описывается: по форме научных контактов (формальная и неформальная, устная и письменная, опосредованная и непосредственная); по структуре, включающей личные сети (личные беседы, очные научные дискуссии, устные доклады), опосредствованные сети (публикации книг, научных журналов, реферативных журналов), интерактивные сети (научные конференции, научно-технические выставки); по формам научной коммуникации (форумы, конгрессы, конференции, симпозиумы, семинары; издание статей, докладов, отчетов и других материалов, в том числе в электронном виде).

В процессе научной коммуникации с целью продвижения научного знания внутри научного сообщества и за его пределами участники исследовательских проектов используют различные современные форматы, включая: каналы связи, среди которых можно выделить написание статей; выступления на научных конференциях, проведение мастер-классов и публичные лекции; для обмена научной информацией использование платформ социальных сетей; привлечение партнеров, специализирующихся на научном образовании и просвещении.

Особый интерес для нас представляют коммуникативные связи, имеющие достаточно устойчивую структуру, функции и объем, которые возникают в группе исследователей, работающих над общей проблематикой (пример, «Невидимый колледж»). Консолидация ученых кратковременна — на период решения конкретной научной задачи. Роль коммуникативных связей — обмен актуальной научной информацией, развитие научного взаимодействия от личных контактов к опосредованным связям и интерактивным сетям.

Анализ современных источников отражает «существующее большое количество инструментов и сервисов, которые выступают в качестве площадок для профессионального общения, публикации научных данных, обмена опытом, открытого обсуждения процесса научного исследования и результатов» (10 фактов о современной научной коммуникации 2020).

Система научной коммуникации сегодня «широко использует цифровую научную инфраструктуру (электронные библиотеки, издательства, журналы, электронные архивы для хранения научных публикаций), различные электронные формы научных коммуникаций (электронные публикации, электронные препринты, виртуальные модели, программное обеспечение и др.), для того чтобы сделать результаты научной работы более доступными для научной общественности и расширения коммуникации с коллегами. Это специализированные научные социальные сети (Research Gate, Academia.edu и др.), онлайн-платформы для работы с библиографическими данными (библиографические менеджеры CiteULike, Zotero и др.), разнообразные сервисы для хранения открытых научных данных (Zenodo, Figshare и др.), репозитории открытого исходного кода (GitHub, GitLab и др.), а также универсальные (LinkedIn и др.)» (10 фактов о современной научной коммуникации 2020).

В современных исследованиях отмечается, что «развитию научных коммуникаций и свободному распространению научной информации способствует такое динамично развивающееся движение, как «Открытая наука» (Open Science). Данный термин включает направления, связанные с открытым доступом к публикациям, открытыми данными научных исследований, открытым рецензированием и обсуждением процесса научного исследования и его результатов, а также открытой методологией, открытым программным обеспечением и открытым образованием. Открытая наука объединяет все элементы современной исследовательской культуры, предполагает прозрачность и доступность научного и образовательного процессов, развитие новых технологий, возможность для исследователей делиться идеями и более эффективно объединяться для совместного решения актуальных задач» (10 фактов о современной научной коммуникации 2020).

Как показывает анализ практики при любом обсуждении научных результатов, полученных в ходе выполнения проекта, его участники идут по конкретным шагам, которые включают: предварительный теоретический анализ проблемы;

изучение практики для определения поля эксперимента и его задач; выдвижение гипотезы с точки зрения ее новизны; формулирование задач экспериментальной работы; разработка критериев оценивания ожидаемых результатов; определение базы исследования; доказательство доступности сделанных выводов и рекомендаций, их преимущества перед другими решениями.

При организации научной коммуникации участников проекта и анализе их взаимодействия важно определить задачи, стоящие перед каждым участником, через распределение ролей и обязанностей между ними. Важно понимать, что проект, который выполняется коллективом исследователей, — «это не просто сумма функций, а сложная система взаимосвязей. Роли в команде должны взаимодействовать через четко определённые коммуникационные каналы, поддерживать друг друга и своевременно обмениваться информацией. Каждая роль отвечает за определённый аспект проекта, что в совокупности обеспечивает достижение поставленных целей и помогает избежать хаоса, повысить мотивацию участников проекта и обеспечить качественный результат» (Роли в команде проекта: кто, зачем и как работает 2025).

При распределении ролей также учитывается, что каждый проект требует соответствующего распределения ролей, учитывающего индивидуальные особенности каждого участника проекта. Однако какие бы роли ни выполнял участник, главное в организации продуктивного взаимодействия на всех этапах научной коммуникации (при разработке и реализации проекта) — соблюдение следующих условий:

- содействие активному включению каждого во взаимодействие с другими для согласования позиций, принятия решений, определения исследовательских позиций;
- передача полученного в результате исследования знания по выбранному каналу информации, обеспечивающему адекватную оценку научного результата;
- оценка результатов исследования научным сообществом;
- использование полученного знания в дальнейших исследованиях для его признания и распространения.

Одним из важных аспектов научного взаимодействия, на который необходимо обратить внимание, является привлечение к участию в исследовательских проектах, выполняемых в вузах, молодых исследователей — магистрантов и аспирантов. Для этого они должны обладать сформированными умениями научной

коммуникации. Однако исследования обнаруживают, что «молодые участники проекта (магистранты и аспиранты) сталкиваются с трудностями при научном взаимодействии, что свидетельствует о недостаточно сформированных умениях научной коммуникации» (Шушпанова, Третьякова 2024).

Данный тезис подтверждается результатами исследования, проведенного в период с 2020 по 2023 г. в институте педагогики РГПУ им. А. И. Герцена. В ходе этого исследования были выявлены трудности, с которыми сталкиваются магистранты при включении в научно-исследовательскую деятельность. Автором в качестве метода исследования было использовано структурированное интервью с применением определенной последовательности вопросов — модель STAR (Situation-Task-Action-Result) (Тинкован 2024). Всего в исследовании приняли участие 106 респондентов (магистрантов). Анализ результатов диагностики позволил получить обобщенные данные, отражающие затруднения, которые возникают у молодых исследователей в процессе научной коммуникации. Согласно результатам опроса, 74% респондентов отмечают, что у них недостаточно развиты умения, связанные с пониманием и интерпретацией научного текста, которые выступают основой научного взаимодействия и необходимы для правильной оценки и анализа научных материалов. Подчеркнем, что умение эффективно воспринимать и анализировать научные тексты включает в себя не только способность выделять ключевые идеи, но и критически оценивать их, выявлять противоречия, а также формулировать собственные аргументы и гипотезы на основе прочитанного.

76 % респондентов сообщили, что им сложно выделить основную идею научного текста, что свидетельствует о затруднении их участия в научных дискуссиях; формулировании научных аргументов и определении своих позиций в научном сообществе. Кроме того, вызывает затруднение, связанное и с представлением научных результатов. Согласно результатам исследования 61 % магистрантов и аспирантов признались, что им необходима поддержка со стороны преподавателей и коллег при подготовке устных выступлений и презентации результатов исследования.

Также было установлено, что отсутствие актуализации знаний о научной коммуникации приобретает характер первостепенных задач для молодых исследователей. Более 66 % респондентов не знакомы с литературой, содержащей рекомендации по применению умений

научной коммуникации. Однако при этом 81 % респондентов осознают важность развития этих умений, что свидетельствует о недостаточной активности в самообразовании и инициативности в расширении знаний в этой области.

Ответы студентов на вопрос о значимых умениях, которые они планируют освоить к окончанию обучения, показали, что 69 % магистрантов уверены в том, что они смогут развить все необходимые умения для успешной защиты выпускной квалификационной работы.

Полученные данные подтверждают результаты других исследований, которые фиксируют: недостаточный уровень владения магистрантами и аспирантами умениями письменной и устной научной коммуникации; они испытывают сложности в грамотном оформлении научных результатов и публичном представлении их научному сообществу. Следовательно, возникает острая потребность в регулярной практике и организации наставничества; появляется потребность в получении новых знаний о современных формах научной коммуникации. Для успешного преодоления этих трудностей необходимо выстраивать образовательный процесс в магистратуре и аспирантуре с учетом формирования умений научной коммуникации на всех этапах обучения и профессионального становления молодых ученых (организация научного наставничества и поддержки молодых исследователей в процессе научного взаимодействия; разработка специальных практикумов и проведение обучающих семинаров).

Вместе с тем накопился позитивный опыт, который складывается по привлечению молодежи в разные научные сообщества. Например, студенты магистратуры института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена принимали активное участие в различных тематических научно-практических конференциях (видеоконференциях), среди которых: «Советы молодых ученых: лучшие практики» (2020), которая прошла по материалам Всероссийского форума молодых ученых «Компетенции для новых вызовов», где обсуждались вопросы, связанные в том числе с исследовательскими и коммуникативными компетенциями; ежегодная научно-практическая конференция «Педагогическая наука и современное образование», посвященная Дню российской науки (в институте педагогики состоялось 12 таких конференций с 2013 по 2025 г.).

Важно подчеркнуть, что выбор тематики и формата организации таких конференций во многом определяется основными направлениями развития института педагогики и Герценовского университета, что определяет выбор

тем как выпускных квалификационных работ магистрантов, так и аспирантских исследований. «Наличие коллективной исследовательской темы способствует возникновению особого дискуссионного пространства для всех субъектов научно-исследовательской деятельности, что приводит к уточнению теоретико-методологических основ и методологических ориентиров коллективного и индивидуальных исследований; научному взаимодействию в ходе диалога, который позволяет согласовать позиции, обменяться опытом организации исследования, что стимулирует появление новых научных идей» (Батракова, Тряпицын 2018, 124).

Стоит отметить, что, «по мнению экспертов (в качестве которых выступили постоянные члены государственных экзаменационных комиссий), у обучающихся формируются такие умения, как “видеть” научную проблему в разных контекстах; строить дизайн исследования; осуществлять выбор методов, соответствующих гипотезе, замыслу исследования, и рефлексировать результаты собственных действий; использовать различные виды устной и письменной научной коммуникации» (Батракова, Тряпицын 2021, 3–4).

Так, в качестве примера можно привести коллективное исследование, выполненное магистрантами в рамках программы «Образование взрослых» (2020–2023) по теме «Ценностно-смысловые ориентиры постдипломного образования в условиях цифровизации общества». Данная работа была направлена на исследование непрерывности процесса обучения взрослых в течение всей жизни и его индивидуализации на основе технологий «продвинутого обучения», в которой представлены результаты изменений ценностных основ построения постдипломного образования в новом цифровом формате — цифровой образовательной среде. Полученные магистрантами результаты нашли отражение в публикациях, презентациях и выступлениях на конференциях «Ценностно-смысловые ориентиры образования в условиях цифровизации общества» (9 февраля 2023 г. в РГПУ им. А. И. Герцена; 8 февраля 2024 г. в РГПУ им. А. И. Герцена) (Гладкая, Тряпицына 2023).

Особый интерес вызвал формат конференции, проведенной 13 февраля 2025 г. в РГПУ им. А. И. Герцена с темой «Трансформация профессиональной деятельности педагога», на которой была организована работа пленарного заседания и постерной сессии по результатам проведенных магистрантами исследований. Эти результаты были оформлены в виде стендовых докладов со структурой, включающей название

доклада, авторов, указание магистерской программы; краткое введение, цель исследования; используемые материалы и методы исследования; результаты собственного исследования, включая рисунки и графики; заключение и выводы; список основных источников (до пяти источников), а также благодарности тем, кто помогал в проведении исследования.

Стоит отметить, что магистранты получили возможность не только визуально оформить свои материалы и представить их профессиональному сообществу, но и ответить на самые неожиданные вопросы, которые были заданы участниками конференции, посетившими постерную сессию.

Значимость организуемых конференций для молодых исследователей приобретает особую ценность, поскольку они получают возможность представить научные результаты в виде презентации и выступления, принять участие в дискуссии, отвечая на вопросы аудитории, и подготовить статью для популяризации полученных данных. Вместе с тем в процессе саморефлексии они могут зафиксировать возникающие затруднения (при подготовке доклада и визуализации результатов, ответов на вопросы, написания статьи). Такая информация необходима для корректировки содержания подготовки магистрантов к научно-исследовательской деятельности.

Развитие навыков и умений научной коммуникации также активно поддерживается в российском образовательном пространстве. В России наблюдается внедрение специализированных образовательных программ, направленных на подготовку студентов к научной коммуникации. Например, в Университете ИТМО с 2016 г. успешно реализуется магистерская программа по научной коммуникации (Центр научной коммуникации 2025); в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого осуществляется «реализация научного проекта Российского научного фонда № 23-78-01058 по теме “Интерактивно-дискурсивная технология формирования медиативной компетенции в условиях иноязычного образования в многопрофильном вузе”» (Герасимова и др. 2025).

В научных трудах исследователей подчеркивается, что магистранты и аспиранты активно включаются в обсуждение интересующих их вопросов при работе над собственным исследованием, применяя электронные средства коммуникации (в дистанционном формате с применением онлайн-конференций, посредством использования групповых электронных чатов, а также в формате переписки по электрон-

ной почте со своими коллегами и преподавателями). В качестве примера отмечается продуктивность проведения виртуальных дискуссионных площадок по обсуждению результатов исследований, организуемых в научно-педагогическом сетевом видеожурнале «Гостиная Штоля», которые регулярно освещаются в Методическом приложении к электронному научному журналу «Письма в Эмиссия.Оффлайн» (Тинкован 2024).

В заключение отметим, что для совершенствования навыков научной коммуникации в исследовательских проектах целесообразно: во-первых, выстраивать образовательный процесс в магистратуре и аспирантуре с учетом необходимости формирования умений научной коммуникации на всех этапах обучения и профессионального становления молодых ученых (организация научного наставничества и поддержки молодых исследователей в процессе научного взаимодействия; разработка специальных практикумов и проведение обучающих семинаров); во-вторых, участвовать в программах научного волонтерства в России, таких как «Люди науки» (Проект «Люди науки» 2025), которые помогают вовлекать молодежь в научную деятельность и развивать навыки научной коммуникации. Эти программы предоставляют молодым исследователям уникальные возможности для участия в научных проектах, обмена опытом и повышения квалификации, что способствует их интеграции в научное сообщество.

Целесообразность выдвинутых предложений подтверждаются и эмпирические данные. С 2022 по 2024 г. в мероприятиях инициативы «Научное волонтерство» в рамках Десятилетия науки и технологий приняли участие более 65 тысяч человек из 50 регионов России. Так, вовлеченность молодежи в программы научного волонтерства в 2024 г. среди студенческой молодежи (17–20 лет) составляет 68 % (Научное волонтерство 2025).

Вовлеченность молодежи в программы научного волонтерства подтверждается результатами опросов. Так, в 2024 г. среди студенческой молодежи (17–20 лет) 68 % проявили желание участвовать в научном волонтерстве, из них 16 % на постоянной основе и 52 % хотели бы попробовать (Силина и др. 2024). Таким образом, представленные данные подтверждают, что в отечественной системе образования создаются условия для вовлечения молодых исследователей в различные инициативы, направленные на развитие умений научной коммуникации. Задача вуза — инициировать их включение в предлагаемые проекты.

### Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

### Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

### Финансирование

Исследование не имело финансовой поддержки.

### Funding

The study did not receive any external funding.

### Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей.

### Ethics Approval

The authors declare that the study complies with all ethical principles applicable to human and animal research.

### Вклад авторов

Батракова Инесса Сергеевна: формулирование общей идеи исследования, постановка целей и научной концепции; критическое рецензирование и научное редактирование текста на этапах до публикации; научное руководство, наставничество и управление исполнением на уровне группы авторов; операционное управление проектом: планирование,

координация задач, соблюдение сроков; подготовка первоначального варианта рукописи, включая основной текст.

Тинкован Екатерина Васильевна: сбор эмпирических данных; анализ данных; подготовка первоначального варианта рукописи, включая основной текст.

Тряпицын Александр Вячеславович: формулирование общей идеи исследования, постановка целей и научной концепции; критическое рецензирование и научное редактирование текста на этапах до публикации; подготовка первоначального варианта рукописи, включая основной текст.

### Author Contributions

Inessa S. Batrakova: conceptualization of the study, formulation of research goals and scientific concept; critical review and academic editing of the manuscript prior to publication; research supervision, mentorship, and coordination at the group level; operational project management, including planning, task coordination, and adherence to deadlines; preparation of the initial draft, including the main text.

Ekaterina V. Tinkovan: collection of empirical data; data analysis; preparation of the initial draft, including the main text.

Aleksandr V. Tryapitsyn: conceptualization of the study, formulation of research goals and scientific concept; critical review and academic editing of the manuscript prior to publication; preparation of the initial draft, including the main text.

## Список литературы

- Батракова, И. С., Тряпицын, А. В. (2018) Особенности организации научно-исследовательской работы магистрантов в педагогическом университете. *Человек и образование*, № 4 (57), с. 122–128.
- Батракова, И. С., Тряпицын, А. В. (2021) Особенности организации научно-исследовательской практики магистрантов в современных условиях. *Письма в Эмиссия.Оффлайн*, № 12, статья 3011.
- Безбородова, Е. В. (2020) Роль научной коммуникации в организации научно-исследовательской работы магистрантов в условиях дистанционного обучения. В кн.: *Педагогическая наука и практика в условиях цифровизации образования: новые вызовы и решения. Сборник докладов X научно-практической конференции*. СПб.: Изд-во Центра научно-информационных технологий «Астерион», с. 236–243.
- Герасимова, А. С., Кац, Н. Г., Шередекина, О. А. (2025) Особенности формирования медиативной компетенции у магистрантов и аспирантов неязыковых специальностей. *Science for Education Today*, т. 15, № 2, с. 185–206. <https://www.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.09>
- Ковалева, Т. М. (2016) Человекоразмерность как возможный критерий образовательной практики. В кн.: *Человекоразмерное образование: проблемы педагогических практик в России и странах Азиатско-тихоокеанского региона. Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Владивосток: Изд-во Дальневосточного федерального университета, с. 9–12.
- Кучеренко, К. В. (2015) Теоретические основы формирования идеи человекоразмерного образования. *Молодой ученый*, № 2 (82), с. 531–533.
- Лескова, И. А. (2021) Шаги к постнеклассической методологии высшего образования (логико-смысловый подход). *Педагогика и просвещение*, № 1, с. 81–102. <https://www.doi.org/10.7256/2454-0676.2021.1.34084>
- Научное волонтерство. (2025) Минобрнауки России. [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80aa3ak5a.xn--p1ai/initiatives/nauchnoe-volonterstvo/?ysclid=mgpdqn2zrn696007992&tab=initiatives-objectives> (дата обращения 18.10.2025).
- Гладкая, И. В., Тряпицына, А. П. (2023) *Педагогическая наука и современное образование*. СПб.: Изд-во Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 328 с.
- Проект «Люди науки». (2025) [Электронный ресурс]. URL: <https://idea.vrnlib.ru/science/proekt-lyudi-nauki/> (дата обращения 18.10.2025).
- Роли в команде проекта: кто, зачем и как работает. (2025) KursHub. [Электронный ресурс]. URL: <https://kurshub.ru/journal/blog/roli-v-komande-proekta/> (дата обращения 18.10.2025).

- Силина, С. А., Силина, К. А., Крючкова, Г. А. (2024) Продвижение научного волонтерства в сфере высшего образования. *Человеческий капитал*, № 1 (181), с. 192–201. <https://www.doi.org/10.25629/HC.2024.01.20>
- Тинкован, Е. В. (2024) *Организационно-педагогические условия формирования умений научной коммуникации магистрантов в образовательном процессе. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук*. СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 24 с.
- Шушпанова, А. В., Третьякова, В. С. (2024) Исследование профессиональных трудностей начинающего учителя. *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*, № 1 (17), с. 127–146.
- 10 фактов о современной научной коммуникации. (2020) Белорусский национальный технический университет. [Электронный ресурс]. URL: <https://times.bntu.by/news/7695-o-sovremennoy-nauchnoy-kommunikacii> (дата обращения 18.10.2025).
- Центр научной коммуникации. (2025) ИТМО. [Электронный ресурс]. URL: <https://scicomm.itmo.ru/#about> (дата обращения 18.10.2025).

## References

- Batrakova, I. S., Tryapitsyn, A. V. (2018) Osobennosti organizatsii nauchno-issledovatel'skoj raboty magistrantov v pedagogicheskom universitete [Some organizational features of master's students research work at the pedagogical university]. *Chelovek i obrazovanie — Human and Education*, no. 4 (57), pp. 122–128. (In Russian)
- Batrakova, I. S., Tryapitsyn, A. V. (2021) Osobennosti organizatsii nauchno-issledovatel'skoj praktiki magistrantov v sovremennykh usloviyakh [Features of the organization of research practice of undergraduates in modern conditions]. *Pis'ma v Emissiya. Offlajn — The Emissia. Offline Letters*, no. 12, article 3011 p. (In Russian)
- Bezborodova, E. V. (2020) Rol' nauchnoj kommunikatsii v organizatsii nauchno-issledovatel'skoj raboty magistrantov v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [The Role of Scholarly Communication in Organizing Master's Students' Research under Distance Learning Conditions]. In: *Pedagogicheskaya nauka i praktika v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya: novye vyzovy i resheniya. Sbornik dokladov Kh nauchno-prakticheskoy konferentsii [Pedagogical Science and Practice in the Context of Digitalization of Education: New Challenges and Solutions. Proceedings of the 10<sup>th</sup> Scientific and Practical Conference]*. Saint Peterburg: Tsentr nauchno-informatsionnykh tekhnologij "Asterion" Publ., pp. 236–243. (In Russian)
- Gerasimova, A. S., Kats, N. G., Sheredekina, O. A. (2025) Osobennosti formirovaniya mediativnoy kompetentsii u magistrantov i aspirantov neyazykovykh spetsial'nostej [Analysis of mediation competence in master's and doctoral students majoring in non-linguistic fields]. *Science for Education Today*, vol. 15, no. 2, pp. 185–206. <https://www.doi.org/10.15293/2658-6762.2502.09> (In Russian)
- Kovaleva, T. M. (2016) Chelovekorazmernost' kak vozmozhnyj kriterij obrazovatel'noj praktiki [Human Scale as a Possible Criterion of Educational Practice]. In: *Chelovekorazmernoe obrazovanie: problemy pedagogicheskikh praktik v Rossii i stranakh Aziatsko-tikhookeanskogo regiona. Materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem [Human-Centered Education: Challenges of Pedagogical Practices in Russia and the Asia-Pacific Region. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation]*. Vladivostok: Far Eastern Federal University Publ., pp. 9–12. (In Russian)
- Kucherenko, K. V. (2015) Teoreticheskie osnovy formirovaniya idei chelovekorazmernogo obrazovaniya [Theoretical Foundations of the Formation of the Idea of Human-Scale Education]. *Molodoj uchenyj — Young Scientist*, no. 2 (82), pp. 531–533. (In Russian)
- Leskova, I. A. (2021) Shagi k postneklassicheskoj metodologii vysshego obrazovaniya (logiko-smyslovoj podkhod) [Steps towards a post-nonclassical methodology of higher education (logical-semantic approach)]. *Pedagogika i prosveshchenie — Pedagogy and education*, no. 1, pp. 81–102. <https://www.doi.org/10.7256/2454-0676.2021.1.34084> (In Russian)
- Nauchnoe volonterstvo [Scientific volunteering]. (2025) Minobrnauki Rossii [Ministry of Education and Science of Russia]. [Online]. Available at: <https://xn--80aa3ak5a.xn--p1ai/initiatives/nauchnoe-volonterstvo/?ysclid=mgpdqn2zrn696007992&tab=initiatives-objectives> (accessed 18.10.2025). (In Russian)
- Gladkaya, I. V., Tryapitsyna, A. P. (2023) *Pedagogicheskaya nauka i sovremennoe obrazovanie [Pedagogical Science and Modern Education]*. Saint-Peterburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 328 p. (In Russian)
- Proekt "Lyudi nauki". (2025) [Online]. Available at: <https://idea.vrnlib.ru/science/proekt-lyudi-nauki/> (accessed 18.10.2025). (In Russian)
- Roli v komande proekta: kto, zachem i kak rabotaet [Roles in the project team: who, why, and how]. (2025) KursHub. [Online]. Available at: <https://kurshub.ru/journal/blog/roli-v-komande-proekta/> (accessed 18.10.2025). (In Russian)
- Silina, S. A., Silina, K. A., Kryuchkova, G. A. (2024) Prodvizhenie nauchnogo volonterstva v sfere vysshego obrazovaniya [Promotion of scientific volunteering in the field of higher education]. *Chelovecheskij kapital — Human Capital*, no. 1 (181), pp. 192–201. <https://www.doi.org/10.25629/HC.2024.01.20> (In Russian)

- Tinkovan, E. V. (2024) *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya umenij nauchnoj kommunikatsii magistrantov v obrazovatel'nom protsesse [Organizational and Pedagogical Conditions for the Development of Scientific Communication Skills of Master's Students in the Educational Process]. Extended abstract of the PhD dissertation (Pedagogy)*. Saint Peterburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 24 p. (In Russian)
- Shushpanova, A. V., Tret'yakova, V. S. (2024) Issledovanie professional'nykh trudnostej nachinayushchego uchitelya [Research of professional difficulties of a beginning teacher]. *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAJT) — INSIGHT*, no. 1 (17), pp. 127–146. (In Russian)
- 10 faktov o sovremennoj nauchnoj kommunikatsii [10 facts about modern scientific communication]. (2020) Belorusskij natsional'nyj tekhnicheskij universitet [Belarusian National Technical University]. [Online]. Available at: <https://times.bntu.by/news/7695-o-sovremennoj-nauchnoj-kommunikatsii> (accessed 18.10.2025). (In Russian)
- Tsentr nauchnoj kommunikatsii [Center for Science Communication]. (2025) ITMO. [Online]. Available at: <https://scicomm.itmo.ru/#about> (accessed 18.10.2025). (In Russian)

#### Сведения об авторах

БАТРАКОВА Инесса Сергеевна — *Inessa S. Batrakova*

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

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 2818-3427, ORCID: 0000-0002-2003-473X, e-mail: [icbatrakova@mail.ru](mailto:icbatrakova@mail.ru)

Доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного педагогического образования.

ТИНКОВАН Екатерина Васильевна — *Ekaterina V. Tinkovan*

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

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 5071-8789, ORCID: 0009-0006-1825-8124, e-mail: [i@tinkovan.ru](mailto:i@tinkovan.ru)

Кандидат педагогических наук, ассистент кафедры непрерывного педагогического образования.

ТРЯПИЦЫН Александр Вячеславович — *Aleksandr V. Tryapitsyn*

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

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 2236-0128, ResearcherID: AAT-1867-2021, e-mail: [triap2006@mail.ru](mailto:triap2006@mail.ru)

Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой непрерывного педагогического образования.



Научная статья

УДК 372.893+94(48)

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2025-2-4-326-338>

## Отражение истории стран Северной Европы в эпоху Нового времени в современных школьных учебниках

Д. В. Михеев, В. А. Райкова

**Аннотация.** В статье представлен анализ содержания современных школьных учебников по истории в контексте репрезентации истории стран Северной Европы XVI — начала XX в. Учебники по всеобщей истории для 7, 8, 9-го классов содержат крайне мало информации об основных тенденциях развития североευропейского региона в Новое время, обращаясь к его истории в первую очередь в контексте международных отношений. При этом новые линейки учебников, несмотря на встречающиеся неточности, демонстрируют положительную тенденцию в расширении материала по истории Швеции, Дании, Норвегии и Финляндии в эпоху Нового времени.

**Ключевые слова:** школьный учебник, Северная Европа, Швеция, Дания, Норвегия, Финляндия, Новое время

## The representation of Nordic history in the early modern period in contemporary school textbooks

D. V. Mikheev, V. A. Raikova

**Abstract.** This article examines the representation of the history of the Nordic countries from the 16<sup>th</sup> to the early 20<sup>th</sup> centuries in contemporary school history textbooks. The analysis shows that general history textbooks for Grades 7, 8, and 9 contain very limited information on the main trends in the development of the Nordic region during the early modern period, addressing its history primarily within the framework of international relations. At the same time, more recent textbook series, despite certain inaccuracies, demonstrate a positive trend towards expanding the coverage of the history of Sweden, Denmark, Norway, and Finland in the early modern period.

**Keywords:** school textbook, Northern Europe, Sweden, Denmark, Norway, Finland, early modern period

Страны Северной Европы в эпоху Нового времени играли достаточно заметную роль в жизни Европы. Так, Швеция смогла в эпоху своего великодержавия в XVII в. войти в число ведущих европейских держав, находясь буквально в шаге от того, чтобы превратить Балтику в свое внутреннее море. На протяжении столетий датчане, норвежцы, финны и шведы являлись близкими соседями Русского государства, тесно взаимодействовали с ним, оказывая взаимное влияние на судьбы друг друга. История стран Северной Европы в XVI — начале XX в. тесней-

шим образом связана с историей нашей родины, добившейся в нелегкой борьбе не только выхода к Балтике, но и статуса великой державы, перехватив первенство у Швеции.

Отечественная историческая наука имеет давние традиции изучения истории североευропейского региона. Уже в конце XIX в. в Санкт-Петербурге сформировалась школа историков-скандинавистов, ставшая главным центром научного осмысления истории Скандинавии и Финляндии в России (Барышников 2012, 136). В настоящий момент в проблемном поле северо-

европейской истории плодотворно работает несколько исследовательских коллективов (Центр Северной Европы Отдела страновых исследований Института Европы РАН, Центр истории Северной Европы и Балтии Института всеобщей истории РАН, Лаборатория истории стран Северной Европы при Петрозаводском государственном университете и др.), регулярно проводятся научные конференции и реализуются образовательные программы разного уровня по исследованию Балтийских и Северных стран.

В данной статье мы попытаемся разобраться как обстоит дело с репрезентацией истории стран Северной Европы XVI — начала XX в. в современных школьных учебниках по истории. Для анализа были взяты пять «линеек» учебников по всеобщей истории, которые входят в федеральный перечень учебников, утвержденный Министерством просвещения Российской Федерации приказом № 495 от 26 июня 2025 г. Все эти учебники были изданы в 2023–2025 гг. и в полной мере соответствуют действующим образовательным стандартам.

Прежде всего это «линейка» учебников издательства «Русское слово — учебник» под научной редакцией д-ра ист. наук С. П. Карпова. Автором учебника для 7-го класса выступила д-р ист. наук О. В. Дмитриева, учебник для 8-го класса был подготовлен д-ром ист. наук Н. В. Загладиным, д-ром ист. наук Л. С. Белоусовым и канд. ист. наук Л. А. Пименовой, а для 9-го класса Н. В. Загладиным и Л. С. Белоусовым. Вторая «линейка» — это учебник издательства «Просвещение» под редакцией А. А. Искендерова, в разработке которого принял участие большой авторский коллектив под руководством известного российского педагога и методиста А. Я. Юдовской. Для анализа была использована также «линейка» учебно-методических комплексов «Сфера» по всеобщей истории, научными руководителями которой являются д-р ист. наук А. А. Данилов, д-р ист. наук В. И. Уколова и д-р ист. наук Л. С. Белоусов. В рамках этой «линейки» учебники по всеобщей истории для 7-го и 8-го классов были подготовлены д-ром ист. наук Д. Ю. Бовыкиным и канд. ист. наук В. А. Ведюшкиным, а учебник для 9-го класса — д-ром ист. наук Д. Ю. Бовыкиным и д-ром ист. наук А. С. Медяковым. Четвертая «линейка» — это учебники издательства «Просвещение» под общей редакцией д-ра ист. наук В. Р. Мединского, авторами которого выступили канд. ист. наук А. Ю. Морозов, Э. Н. Абдулаев, канд. ист. наук С. В. Тырин и К. П. Чиликин. Наконец, в 2025 г. появилась новая «линейка» учебников за авторством д-ра ист. наук В. Р. Мединского и д-ра ист.

наук А. О. Чубарьяна. В отличие от предыдущих учебников, предельный срок использования которых четко установлен уже упоминавшимся приказом № 495 Министерства просвещения Российской Федерации и может быть продлен, учебники В. Р. Мединского и А. О. Чубарьяна действуют бессрочно.

Кроме того, для выявления характеристик отдельных моментов истории стран Северной Европы, тесно связанных с судьбой России, привлекались учебники по отечественной истории, вышедшие в 2025 г. и подготовленные д-ром ист. наук В. Р. Мединским и д-ром полит. наук А. В. Торкуновым.

В 7-м классе основное внимание уделяется истории раннего Нового времени (конец XV–XVII в.). Именно в этот период страны Северной Европы наиболее ярко проявляли себя на международной арене, чего стоит хотя бы распад Кальмарской унии (1523), королевская Реформация в скандинавских странах и борьба Швеции за господство в Балтийском регионе на протяжении XVII в.

Рассмотрим последовательно исторические проблемы, в связи с которыми в школьных учебниках по всеобщей истории фигурируют страны Северной Европы. Для учебников за 7-й класс это события, связанные с Реформацией и Контрреформацией в Европе, торгово-колониальной экспансией в эпоху Великих географических открытий, кардинальными социально-экономическими преобразованиями в Европе, особенностями жизни и быта населения в Старом Свете, политическими изменениями внутри отдельных стран Европы или в целых регионах и, наконец, международными отношениями. Сразу отметим, что большинство указанных тем в учебниках рассматривается в контексте истории Англии, Франции, Германии, Испании и Нидерландов, события и изменения, происходившие в странах Северной Европы, зачастую упоминаются вскользь, чаще для примера, в ряду прочих государств. Исключением служат только международные отношения в силу особой роли шведских войск во главе с Густавом II Адольфом в ходе Тридцатилетней войны — этого глобального европейского конфликта эпохи раннего Нового времени.

Самые ранние обращения к истории стран Северной Европы мы встречаем в учебниках Д. Ю. Бовыкина, В. А. Ведюшкина и В. Р. Мединского, А. О. Чубарьяна. Уже в обзоре источников по истории раннего Нового времени во введении в качестве примера археологических находок мы встречаем упоминание о шведском корабле «Густав Ваза»: «Так, археологам удалось найти

в самом центре Стокгольма и поднять из воды затонувший в 1628 г. шведский корабль “Густав Ваза”. Благодаря малой солености Балтийского моря корабль со всем содержимым (а это 14 тыс. находок) прекрасно сохранился. Историки получили бесценную информацию о том, как жили моряки XVII в.» (Мединский, Чубарьян 2025а, 4; Бовыкин, Ведюшкин 2024а, 7).

В контексте европейской торгово-колониальной экспансии упоминают Швецию на страницах нового учебника В. Р. Мединский и А. О. Чубарьян. В разделе, посвященном колонизации Северной Америки, присутствует задание к карте, на которой в том числе обозначена шведская колония (Мединский, Чубарьян 2025а, 36), что значительно обогащает представления учащихся о ходе колонизации региона и истории самой Швеции в период нахождения ее в статусе великой державы.

На страницах учебника О. В. Дмитриевой страны Северной Европы впервые появляются в разделе «Меняющийся облик Европы», в параграфах, посвященных социально-экономическому развитию и истории повседневности жителей Старого Света. Швеция упоминается в контексте разговора о европейских государствах, достигших успеха в развитии капиталистического производства (Дмитриева 2023, 36). Любопытно, что из всех элементов повседневной жизни населения Северной Европы в раннее Новое время О. В. Дмитриева выделила их любовь к пиву (Дмитриева 2023, 60).

Приведенные выше примеры служат отличительной чертой указанных учебников, так как в прочих изданиях за 7-й класс подобные упоминания о странах Северной Европы не встречаются.

Фактически во всех школьных учебниках для 7-го класса Швеция, Дания и Норвегия упоминаются в контексте европейской Реформации и международных отношений. При этом в разных изданиях мы встречаем разные варианты подачи информации. В контексте событий, связанных с распространением идей Реформации в Европе, скандинавские страны зачастую выступают как один из примеров государств, принявших лютеранство. В учебнике О. В. Дмитриевой отмечается, что лютеранство стало официальной религией Дании и подвластных ей Норвегии и Исландии, а также Швеции с принадлежавшими ей Финляндией и прибалтийскими землями (Дмитриева 2023, 76). В тексте учебника, подготовленном авторским коллективом во главе с А. Я. Юдовской, страны Северной Европы названы в контексте распространения Реформации в Европе, при этом в тексте упомянуты

Дания и Норвегия, но нет упоминания о Швеции (Юдовская и др. 2023а, 102). Впрочем, на карте «Реформация в Европе в XVI в.», сопровождающей параграф, недостаток текста исправлен (Юдовская и др. 2023а, 107) и Швеция указана как одна из протестантских стран. Несмотря на это, учителям, работающим с учебником, стоит учитывать данную оплошность, допущенную в тексте.

В учебнике А. Ю. Морозова страны Северной Европы также кратко упоминаются в контексте распространения лютеранства в Европе (Морозов и др. 2023а, 76). Однако во всех приведенных выше изданиях не хватает уточнений, которые позволили бы понять, что в Дании, Швеции и Норвегии была проведена именно королевская Реформация. Это позволило бы учащимся выстраивать параллели между английской и скандинавской Реформацией, объясняло бы тесные связи, закладывавшиеся в XVI столетии между туманным Альбионом и протестантскими странами Северной Европы.

Самой удачной, на наш взгляд, является краткая формулировка, приведенная в учебниках издательства «Просвещение» за авторством Д. Ю. Бовыкина, В. А. Ведюшкина и В. Р. Мединского, А. О. Чубарьяна. Упоминание о скандинавских странах дается очень краткое, но сразу позволяет понять суть процессов, протекавших в Дании и Швеции, благодаря тем параллелям, которые могут провести учащиеся: «По инициативе королевской власти были реформированы церкви в Англии, Дании и Швеции. В каждой из этих стран церковь возглавил ее монарх» (Бовыкин, Ведюшкин 2024а, 50). Идентичная формулировка содержится и в новом учебнике 2025 г. (Мединский, Чубарьян 2025а, 65). Отсутствие упоминания в тексте Норвегии можно рассматривать как вполне допустимое, так как по сути эта скандинавская страна в рассматриваемую эпоху находилась в зависимом от Копенгагена положении в рамках Датско-Норвежской унии, и все глобальные процессы, протекавшие в Дании, отражались на норвежских владениях датских королей (Гуревич и др. 1980, 197).

Несмотря на то, что страны Северной Европы не удостоились специального параграфа ни в одном из рассмотренных учебников, их краткое упоминание встречается в контексте истории отдельных стран. В учебнике А. Я. Юдовской в параграфе, посвященном Речи Посполитой, отмечается, что в XVI–XVII вв. страна находилась в постоянном противостоянии с Россией и Швецией (Юдовская и др. 2023а, 142–143). В учебнике В. А. Ведюшкина, Д. Ю. Бовыкина в разделе, посвященном Польско-Литовскому

государству, отмечается, что «внешнеполитические интересы нередко заставляли ее воевать с Россией, Швецией, Османской империей и Крымским ханством» (Бовыкин, Ведюшкин 2024а, 70). В новом учебнике В. Р. Мединского, А. О. Чубарьяна отдельно, помимо описания основных тенденций в развитии Речи Посполитой, приводится краткая биография Сигизмунда III (Мединский, Чубарьян 2025а, 129), являвшегося одновременно и польским, и шведским королем. В тексте дается внятное объяснение династических причин конфликта между двумя державами, растянувшегося в Балтийском регионе почти на столетие. Подобных пояснений очень не хватало в прежних редакциях учебников по всеобщей истории.

Удивительно, но в учебнике А. Ю. Морозова в параграфе, посвященном истории Польско-Литовского государства, о соперничестве со шведами на Балтике в тексте не упоминается, при этом рассматриваются связи с Францией и борьба с Русским государством. Хотя, затрагивая события Русско-Польской войны, логичным было бы упомянуть и шведское вмешательство в рамках Первой Северной войны (1655–1660), приведшей к «шведскому потопу» и угрозе утраты суверенитета Речи Посполитой как государства (Чубарьян и др. 2011, 525–527; Пийримяэ и др. 1974, 202–205). Это же позволило бы связать с отечественной историей не только конфликт с Речью Посполитой за левобережную Украину, но и упомянуть Русско-Шведскую войну 1656–1658 гг. При этом в рекомендуемой в учебнике художественной литературе есть отсылка к книге Г. Сенкевича «Огнем и мечом. Потоп. Пан Володыевский» и фильму «Потоп» (1974) (Морозов и др. 2023а, 114), где описываются события в том числе и противостояния Швеции и Речи Посполитой в середине XVII столетия. В учебнике О. В. Дмитриевой отдельного параграфа, посвященного Речи Посполитой, мы не находим вовсе.

Последним разделом учебников по всеобщей истории для 7-го класса, где представлена информация о странах Северной Европы, выступает глава о международных отношениях, и это в первую очередь параграфы, посвященные событиям Тридцатилетней войны. Страницы данной темы становятся зачастую своеобразным бенефисом для стран Северной Европы, и прежде всего для Швеции.

В учебнике, подготовленном авторским коллективом во главе с А. Я. Юдовской, Дания и Швеция упомянуты в контексте событий Тридцатилетней войны. При этом цели Густава II Адольфа в конфликте авторами учебника трак-

туются в том числе как стремление «добиться полного контроля над Балтикой» (Юдовская и др. 2023а, 173). Участие Швеции в Тридцатилетней войне даже отразилось в названии отдельного пункта учебника «Вступление Швеции и Франции в войну» (Юдовская и др. 2023а, 174–176), а среди достигнутых результатов особо отмечен переход под шведский контроль значительных территорий на южном побережье Балтийского моря (Юдовская и др. 2023а, 175). Упоминают авторы учебника и о роли Швеции в международных отношениях второй половины XVII столетия, как в выстраивании дипломатических альянсов на фоне войн Людовика XIV (Юдовская и др. 2023а, 176), так и в рамках масштабного соперничества, развернувшегося на Балтике в рассматриваемый период (Юдовская и др. 2023а, 181–182).

Роль стран Северной Европы в международных отношениях отмечается и в учебнике издательства «Русское слово». Рассматривая ситуацию рубежа XVI–XVII вв. в канун Тридцатилетней войны, автор отмечает, что Дания и Швеция входили в антигабсбургский блок как протестантские державы, особо акцентируя внимание на укреплении позиций Швеции, впрочем, с некоторыми неточностями, которые могут создать у школьников неправильное представление о ситуации в регионе: «Окрепла и мощь Швеции, подчинившей себе Норвегию и Финляндию и боровшейся за датские, польские и прибалтийские земли» (Дмитриева 2023, 124–125). Необходимо пояснить, что в рассматриваемый период шведы занимали и временно контролировали отдельные районы Норвегии, но вплоть до 1814 г. норвежская корона будет принадлежать датским монархам из династии Ольденбургов, а сама Норвегия будет находиться в унии с Данией. Достаточно подробно представлена в учебнике роль Швеции в Тридцатилетней войне и заключении Вестфальского мира. Текст учебника сопровождается портретом шведского короля, а автор особо отмечает, что «основные выгоды из войны извлекли Швеция и Франция», при этом шведы «получили немецкие земли в низовьях крупных рек, впадавших в Балтийское море», что позволило Швеции «стать господствующей державой на Балтике» (Дмитриева 2023, 126–128).

В учебнике А. Ю. Морозова отводится особое место странам Северной Европы при описании событий Тридцатилетней войны. Так, в частности, упоминается о том, что «хотя чешские протестанты и потерпели поражение, на их стороне выступили сильные северные государства — Дания, а затем и Швеция»

(Морозов и др. 2023а, 88). Здесь же упоминается о военных преобразованиях и успехах Густава II Адольфа. Несомненным достоинством текста является акцентирование внимания учащихся на любопытных деталях: дается отсылка к отечественной истории в связи с биографией шведского короля и сообщается о его реформах в контексте развития военного искусства XVII в. и заимствований, произведенных Густавом II Адольфом у голландцев (Морозов и др. 2023а, 89–91). Подводя итоги Тридцатилетней войны, авторы подчеркивают, что «по Вестфальскому миру 1648 г. Франция и Швеция увеличили свои владения, Балтийское море более чем на столетия превратилось в “шведское озеро”» (Морозов и др. 2023а, 89). Еще раз Швеция упоминается на страницах учебника в контексте событий войны Аугсбургской лиги (Морозов и др. 2023а, 150), в которой, впрочем, шведы активного участия не принимали.

Несмотря на краткость изложения, страны Северной Европы (в первую очередь, конечно, Швеция) удостоились особого упоминания в учебнике Д. Ю. Бовыкина, В. А. Ведюшкина. В параграфе «Борьба за господство в Европе» среди наиболее влиятельных протестантских держав, вмешивавшихся в глобальное европейское противостояние XVII в., представлены Швеция и Дания, при этом Швеция упоминается также в контексте борьбы за влияние на Балтике (Бовыкин, Ведюшкин 2024а, 74). Здесь же упоминается о союзнических отношениях Швеции и России, сблизившихся на фоне противостояния Речи Посполитой. Не обошли авторы учебника вниманием и особую роль Швеции в Тридцатилетней войне (Бовыкин, Ведюшкин 2024а, 74). Подводя итоги Тридцатилетней войны, авторы отмечают, что «Швеция получила владения на севере Германии и стала господствующей державой на Балтике» (Бовыкин, Ведюшкин 2024а, 75). В разделе, посвященном войнам второй половины XVII в., упомянута коалиция протестантских Голландии, Англии и Швеции, выступавших против агрессивной международной политики Людовика XIV (Бовыкин, Ведюшкин 2024а, 75).

В новом учебнике В. Р. Мединского, А. О. Чубарьяна авторы попытались учесть все плюсы и минусы прежних изданий школьных учебников для 7-го класса по всеобщей истории. Повторяя фрагмент учебника Д. Ю. Бовыкина, В. А. Ведюшкина, авторы отмечают, что протестантские державы Северной Европы входили в антигабсбургскую коалицию (Мединский, Чубарьян 2025а, 140). Вместе с тем, как и в учебнике А. Ю. Морозова и др., авторы сочли

необходимым обратить внимание учащихся на роль, которую сыграли преобразования шведского короля Густава II Адольфа в общем контексте военной революции раннего Нового времени: «Новатором в военном деле стал также шведский король Густав II Адольф (1611–1632). Воспользовавшись тем, что в Швеции много залежей железной руды, он не только вооружил значительную часть пехоты ручным огнестрельным оружием, но и предоставил полкам мобильную артиллерию. При Густаве Адольфе шведская армия перешла к линейному построению войск — пехота располагалась в две-три линии, а фланги прикрывала конница. Это делало войска менее маневренными, однако позволяло одновременно давать залп из нескольких тысяч ружей» (Мединский, Чубарьян 2025а, 138). Однако основное внимание, конечно, сосредоточено на роли, которую сыграла Швеция в Тридцатилетней войне (Мединский, Чубарьян 2025а, 139–141). В пункте, посвященном этому важнейшему общеевропейскому конфликту середины XVII в., отмечается, что целью участия шведского короля в войне была не только поддержка протестантов, но и борьба за лидерство в Балтийском регионе. Акцентируется внимание учащихся на вступлении в войну Густава II Адольфа, но в отличие от прочих учебников, рассмотренных нами, о его смерти только упомянуто, что шведский король погиб в бою (Мединский, Чубарьян 2025а, 140). Детали сражения при Лютцене и его точная датировка не приводятся, что, вероятнее всего, объясняется стремлением не перегружать учащихся лишними фактами. Заслужила в новом учебнике упоминания протестантская Швеция и в контексте войн Людовика XIV. Так, в соответствующем разделе учебника присутствует упоминание о создании тройственного протестантского союза с участием Англии, Швеции и Республики Соединенных провинций, а затем об участии шведов уже на стороне Людовика XIV в войне против Республики Соединенных провинций и о вступлении Швеции в союз (само название союза — Аугсбургская лига — в тексте учебника не упомянуто), противостоявший Франции в ходе Девятилетней войны (Мединский, Чубарьян 2025а, 141–142). В заключении к учебнику особо уточняется, что Швеция поставила под свой контроль значительную часть побережья Балтийского моря, что неизбежно вело к столкновению с набиравшим силу Российским государством (Мединский, Чубарьян 2025а, 221).

Основной материал учебников по всеобщей истории для 8-го класса посвящен истории

XVIII в. На это насыщенное событиями столетие приходится несколько крупных международных конфликтов, серьезные социально-экономические и политические перемены в Европе и Новом Свете, которые происходили на фоне эпохи Просвещения и начала революции во Франции. Попытаемся определить, какое место во всех указанных процессах и событиях авторы современных школьных учебников отводят странам Северной Европы.

В первую очередь мы встречаем отсылки к странам Северной Европы в рамках тем, посвященных международным отношениям. На самом деле, изучая международную ситуацию в первой четверти XVIII в., невозможно не упомянуть о Швеции и крахе шведского великодержавия по итогам Великой Северной войны. В учебнике, подготовленном авторским коллективом во главе с А. Я. Юдовской, в главе, посвященной международным отношениям, упоминается, что Швеция, как и Испания, в рассматриваемую эпоху утратила свой статус великой державы (Юдовская и др. 2023b, 67). Отдельный пункт учебника специально отводится для изучения Великой Северной войны (Юдовская и др. 2023b, 69–70), впрочем, он невелик и сопровождается пояснением, что подробнее тема рассматривается в курсе Истории России.

В учебнике Н. В. Загладина и Л. С. Белоусова представлен пункт, посвященный Войне за испанское наследство и Северной войне (Загладин и др. 2023, 30–32), где Великой Северной войне посвящен всего один абзац (Загладин и др. 2023, 32). При этом текст сопровождается портретом Карла XII, а на следующей иллюстрации представлен шведский пистолет и барабан гвардейских пехотинцев XVIII в. (Загладин и др. 2023, 33). Отметим, что в приложении Карл XII упомянут в списке важнейших персоналий, которые необходимо запомнить по итогам курса (Загладин и др. 2023, 170). В остальном же Швеция и Дания упомянуты исключительно в контексте формирования международных коалиций и при этом крайне кратко.

В учебнике Д. Ю. Бовыкина и В. А. Ведюшкина в разделе, посвященном международным отношениям, отмечается, что «Франция постоянно искала союзников, способных одновременно угрожать Габсбургам войной на два фронта и сдерживать продвижение России на запад. Еще в XVII в. ими стали Швеция, Речь Посполитая и Османская империя... Из них Франция сформировала так называемый “восточный барьер”» (Бовыкин, Ведюшкин 2024b, 57). Отличительной чертой учебника является под-

робный анализ событий Северной войны (Бовыкин, Ведюшкин 2024b, 58–59), что достаточно необычно, так как этот военный конфликт традиционно более подробно изучается в рамках отечественной истории.

В новом учебнике В. Р. Мединского и А. О. Чубарьяна в параграфе, посвященном европейскому равновесию (Мединский, Чубарьян 2025b, 41), особого внимания удостоились Франция и Швеция. Последняя представлена к началу XVIII в. как доминирующая в Восточной Европе сила, превратившая Балтийское море в «свое внутреннее озеро». Упоминается о создании коалиции против Швеции, но о ходе самой Великой Северной войны предлагают подробнее поговорить в курсе отечественной истории. В тексте учебника отмечается, что, проиграв войну, Швеция потеряла статус великой державы, который теперь перешел к России (Мединский, Чубарьян 2025b, 42). Русско-шведская война 1788–1790 гг. упомянута, помимо сравнительных таблиц (Мединский, Чубарьян 2025b, 40), в контексте описания разделов Польши (Мединский, Чубарьян 2025b, 47). В размещенных в конце параграфа любопытных деталях Швеция в первую очередь упоминается в контексте русско-шведских военных конфликтов XVIII столетия, при этом авторы акцентируют внимание на том, что подстрекателем войн против Российской империи выступал Париж, так как именно французская дипломатия активно продвигала идею «Восточного барьера» из Швеции, Польши и Османской империи (Мединский, Чубарьян 2025b, 48). В очередной раз страны Северной Европы упоминаются в контексте Наполеоновских войн в Европе (примечательно, что в рамках данного учебника Наполеоновские войны изучаются именно в 8-м классе, в отличие, к примеру, от учебника А. Ю. Морозова и др.). Швеция упомянута как участница войн третьей и шестой коалиций (Мединский, Чубарьян 2025b, 153, 155), а Дания — как союзница Франции, по итогу Наполеоновских войн лишившаяся Норвегии, отторгнутой в пользу Швеции (Мединский, Чубарьян 2025b, 156).

Хуже всего страны Северной Европы в контексте международных отношений представлены в учебнике для 8-го класса А. Ю. Морозова и др. В отличие от остальных изданий есть только небольшое упоминание в контексте Войны за испанское наследство, что Швеция не смогла принять в ней участия, так как Карл XII увяз в Северной войне (Морозов и др. 2023b, 65). Как мы уже отмечали, отсутствие подробного описания Великой Северной войны вполне объяснимо, так как традиционно эта тема

достаточно подробно освещается в курсе Истории России. Есть и второй момент, который немного компенсирует отсутствие отсылок к краху шведского великодержавия в первой четверти XVIII в., — более пристальное внимание авторов учебника к истории Швеции в связи с проведением в стране политики просвещенного абсолютизма.

Просвещенный абсолютизм — это еще одна тема, которая теоретически могла бы привлечь внимание авторов школьных учебников к материалу по шведской и датской истории, так как оба государства были затронуты реформами. В Дании масштабные преобразования проводил при душевно больном Кристиане VII его близкий друг и лейб-медик Иоганн Фридрих Струэнзе (Коган 1972, 18–46), а в Швеции масштабные преобразования были затеяны Густавом III, двоюродным братом Екатерины II (Пийримяэ 1974, 309–312).

В учебнике для 8-го класса А. Ю. Морозова в параграфе «Политика Просвещения: “Просвещенный абсолютизм”» мы впервые встречаем отдельный параграф, посвященный государствам Северной Европы. Называется он довольно поэтично «Как в Швеции “эпоха свободы” сменилась “просвещенным абсолютизмом”» и содержит информацию об ослаблении королевской власти после смерти Карла XII и эпохе правления Густава III, вновь утвердившего систему абсолютной монархии благодаря нескольким государственным переворотам (1772 и 1789 гг.) (Морозов 2023b, 56–57). Впрочем, здесь не обошлось без досадных неточностей. Как указано в учебнике, «в 1771 г. король Густав III (1771–1792) совершил государственный переворот. Он заставил парламент принять новую конституцию, которая усиливала власть монарха...» (Морозов 2023b, 56), однако Густав вступил на престол в 1771 г. и продолжал какое-то время править в рамках прежней системы, сложившейся в эпоху господства риксдага, а государственный переворот подготовил и осуществил только в августе 1772 г.

В учебнике Д. Ю. Бовыкина и В. А. Ведюшкина в параграфе «Философы и монархи» отмечается, что «в Пруссии, Швеции, монархии Габсбургов были отменены пытки, в Дании провозглашено равенство всех перед судом» (Бовыкин, Ведюшкин 2024b, 47). Однако наиболее примечательно то, что отдельного внимания заслужил в учебнике шведский просвещенный абсолютизм. Швеция в отдельном пункте представлена наряду с Испанией, Португалией и итальянскими государствами. В нескольких абзацах, посвященных Швеции, отмечается, что

пик шведского абсолютизма пришелся на правление Карла XII (1697–1718), который «сам надел на себя корону и не принес никакой присяги» (Бовыкин, Ведюшкин 2024b, 48). Присутствует здесь же и упоминание «Эры свобод» (1719–1772) с краткой ее характеристикой, причем, чтобы не перегружать учащихся терминологией и лишней информацией, риксдаг назван просто шведским парламентом. Приход к власти Густава III и его правление названы «новой попыткой обеспечить Швеции величие». Здесь, в отличие от других учебников, четко указано, что в 1772 г. Густав произвел государственный переворот, при этом даны и даты его правления — 1771–1792 гг. В учебнике отмечается, что «проводя реформы просвещенного абсолютизма, Густав III вызвал недовольство различных сословий, и в особенности дворянства, которое не простило ограничения своих привилегий. Убийца подстерег короля на маскараде: Густав был смертельно ранен и вскоре скончался» (Бовыкин, Ведюшкин 2024b, 48). Текст сопровождается видами Стокгольма в 1768 г. и портретами Густава III и Карла XII, а также краткой исторической справкой о последнем, где шведский монарх характеризуется как «резкий и вспыльчивый, отважный, ведущий в походе жизнь простого солдата» правитель, разоривший бесконечными войнами свою страну.

Обойти страны Северной Европы при изучении эпохи Просвещения, кажется, невозможно. В учебнике А. Я. Юдовской отмечается, что «в XVIII в. философские произведения выходят повсеместно, от Испании до Швеции, от Англии до России» (Юдовская и др. 2023b, 23). В пункте о просвещенном абсолютизме (Юдовская и др. 2023b, 42–45) упоминаются достижения Швеции и Дании, без введения конкретных имен (Густава III или Иоганна Фридриха Струэнзе): «В Дании, первой из всех европейских стран, уже в начале 1770-х гг. провозглашается свобода совести» (Юдовская и др. 2023b, 43). «Во многих странах отменялись те нормы и институты, которые противоречили идее политической и экономической свободы: в Дании, Франции, Флоренции упразднили средневековые цеховые корпорации, в Швеции и Саксонии ввели свободу торговли, в Дании была отменена цензура <...> в Дании помещикам запретили физические наказания крестьян, создали независимые от помещиков суды» (Юдовская и др. 2023b, 44). Из просвещенных монархов в учебнике уделено внимание только Фридриху II и Иосифу II, датские и шведские преобразования представлены в качестве отдельных примеров в ряду прочих, что создает неплохую общую картину политики

просвещенного абсолютизма, но не дает возможности для более глубокого понимания особенностей реформ в отдельных регионах Европы, степени их успешности и завершенности.

В учебнике для 8-го класса, подготовленном Н. В. Загладиным и Л. С. Белоусовым, страны Северной Европы кратко упоминаются в параграфе, посвященном просвещенному абсолютизму. Так, к числу «философов на троне» отнесены короли Густав III в Швеции и Кристиан VII в Дании (Загладин и др. 2023, 17), при этом отмечается, что все прогрессивные реформы в этих странах завершились после смерти их инициаторов (Загладин и др. 2023, 20). Однако последнее утверждение является крайне спорным, так как датского короля Кристиана VII, страдавшего психическим расстройством, трудно отнести к «философам на троне», он фактически не управлял государственными делами, а основные реформы проводил Иоганн Фридрих Струэнзе. Внутриполитическое развитие стран Северной Европы также затрагивается в параграфе о характерных для XVIII в. формах государственного правления. Авторы обращают внимание, что расширение полномочий шведского риксдага после смерти короля Карла XII в 1718 г., что привело к установлению в стране парламентской монархии, пусть и на несколько десятилетий (Загладин и др. 2023, 24).

В учебнике В. Р. Мединского и А. О. Чубарьяна для 8-го класса выделяется отдельный параграф «Государство Старого порядка», в рамках которого и вводятся пункты, посвященные общим преобразованиям политики просвещенного абсолютизма как попытке модернизации государств Старого порядка. При описании общей ситуации в Европе в XVIII в. упоминается о существовании в Швеции риксдага как национального сословно-представительного органа (Мединский, Чубарьян 2025b, 34). При этом Дания и Швеция фигурируют только в качестве примеров в общем перечне государств, в которых были проведены те или иные преобразования в рамках политики просвещенного абсолютизма.

Помимо указанных выше тем, страны Северной Европы представлены в современных школьных учебниках по всеобщей истории за 8-й класс в разделах, посвященных колониальной экспансии (Морозов и др. 2023b, 87; Мединский, Чубарьян 2025b, 110; Бовыкин, Ведюшкин 2024b, 6), социально-экономическим изменениям (Бовыкин, Ведюшкин 2024b, 19), а также вопросам развития науки и техники (Мединский, Чубарьян 2025b, 79, 163; Бовыкин, Ведюшкин 2024b, 12, 36) и повседневности (Бовыкин, Ведюшкин

2024b, 26). В целом необходимо отметить, что наиболее полно история стран Северной Европы представлена в учебнике Д. Ю. Бовыкина и В. А. Ведюшкина, несмотря на относительно небольшой объем текста. В учебнике А. Ю. Морозова с соавторами мы можем найти отдельный параграф, проливающий свет на историю Швеции в XVIII столетии. В учебниках А. Я. Юдовской, Н. В. Загладина, В. Р. Мединского и А. О. Чубарьяна мы не находим цельного образа Швеции и Датско-Норвежского государства. При этом в двух последних изданиях представлены отдельные пункты, посвященные истории Пиренейских держав, а упоминание стран Северной Европы носит спорадический характер. Швеция и Датско-Норвежское государство в них чаще служат в качестве примера в ряду прочих государств Европы, переживавших похожие изменения на протяжении указанного столетия в эпоху Просвещения.

Курс всеобщей истории для 9-го класса предполагает изучение исторического развития зарубежных стран в XIX — начале XX в. История североευропейского региона в обозначенный период упоминается, как правило, в трех тематических разделах — Наполеоновские войны и создание Венской системы международных отношений; движение за объединение германских государств и политические процессы в зарубежных странах.

В учебнике издательства «Просвещение» авторского коллектива под руководством А. Я. Юдовской фигурирует участие Швеции в третьей и четвертой антифранцузских коалициях (Юдовская и др. 2023с, 81) без упоминаний ее членства в шестой. При этом один из вопросов к параграфу требует от учащихся разобраться с тем, какие страны входили в различные антинаполеоновские коалиции и почему (Юдовская и др. 2023с, 87). Краткий рассказ о русской кампании Наполеоновской армии сопровождается информацией о подготовке императора Александра I к войне, частью которой являлось заключение союзного русско-шведского договора в 1812 г. (Юдовская и др. 2023с, 84). Подводя итоги Наполеоновских войн, фиксируется передача России Финляндии (Юдовская и др. 2023с, 86), но не рассматриваются другие территориальные изменения, коснувшиеся стран Северной Европы.

В учебнике Н. В. Загладина и Л. С. Белоусова, напротив, упоминается об участии Швеции в третьей и шестой антифранцузских коалициях (Загладин, Белоусов 2024, 9, 21), но не идет речи о четвертой коалиции. Рассуждая об укреплении позиций России после заключения

Тильзитского мира, авторы приводят факт утраты Швецией Финляндии по итогам Русско-Шведской войны 1808–1809 гг. (Загладин, Белоусов 2024, 19). В качестве одного из итогов Венского конгресса указано, что Швеции «досталась» Норвегия (Загладин, Белоусов 2024, 25), правда, без каких-либо пояснений, от кого и почему. В учебнике А. С. Медякова и Д. Ю. Бовыкина вообще нет упоминаний о количестве и составе антифранцузских коалиций, так же как и об итогах Венского конгресса для североевропейского региона.

В учебнике А. Ю. Морозова в качестве участников третьей антифранцузской коалиции названы только Англия, Австрия и Россия, а Швеция упомянута в составе четвертой и шестой коалиций (Морозов и др. 2023с). В то же время от учащих требуется заполнение таблицы «Наполеоновские войны», содержащей раздел «Противники (коалиции)», которая априори будет содержать фактические ошибки, если школьники будут опираться только на учебный текст. При этом в ходе рассмотрения результатов Венского конгресса авторы учебника справедливо поясняют, что Норвегия была передана Швеции от Дании из-за союзнических датско-французских отношений во время Наполеоновских войн (Морозов и др. 2023с, 26).

В новом учебнике В. Р. Мединского и А. О. Чубарьяна присутствует, как уже было отмечено, несколько иной подход к определению хронологических рамок повествования. История наполеоновской Франции и европейские войны начала XIX в. рассматриваются в учебнике для 8-го класса, а вот формирование Венской системы международных отношений — уже для 9-го класса. В контексте североевропейского региона в тексте параграфа отмечается потеря союзницей Франции Данией Норвегии в пользу Швеции (Мединский, Чубарьян 2025с, 75).

Таким образом, важнейший для стран Северной Европы, период истории, связанный с эпохой Наполеоновских войн и изменением политической карты региона, лишь кратко фиксируется в современных школьных учебниках.

Другой сюжет, в рамках которого авторы учебников обращаются к истории стран Северной Европы связан с процессом создания единого германского государства. В учебнике А. Я. Юдовской в одном предложении упоминается случившаяся в 1864 г. совместная Пруско-Австрийская война против Дании из-за спорных территорий Шлезвига и Гольштейна, «населенных немцами и датчанами» (Юдовская и др. 2023с, 123). Буквально дословно это же

предложение присутствует в учебнике А. С. Медякова и Д. Ю. Бовыкина (Бовыкин, Медяков 2024, 53). В коллективном учебнике А. Ю. Морозова с соавторами речь идет о разгроме «маленькой Дании» со стороны Пруссии и Австрии и отнятии у нее «пограничных спорных территорий» Шлезвига и Гольштейна (Морозов и др. 2023с, 107).

В учебнике Н. В. Загладина и Л. С. Белоусова причины и характер войны раскрываются уже более подробно. Так, в качестве предлога для объявления войны Дании со стороны Пруссии и Австрии указывается на «ущемление прав немцев в провинциях Шлезвиг и Гольштейн», а поражение Дании объясняется тем, что она была «неспособна воевать против двух крупных держав Европы» (Загладин, Белоусов 2024, 83). В подобном же ключе рассматривают войну 1864 г. В. Р. Мединский и А. О. Чубарьян. Они подчеркивают, что инициатором войны выступила Пруссия, которая убедила Австрию выступить против Дании; предлогом для военных действий стал вопрос о правах немецкого населения в герцогствах Шлезвиг и Гольштейн, а итогом войны стала передача спорных территорий в совместное прусско-австрийское управление (Мединский, Чубарьян 2025с, 169). Последнее уточнение представляется важным для понимания причин уже Австро-Прусской войны 1866 г., ставшей следующим этапом процесса объединения Германии.

Наконец, еще один раздел, позволяющий авторам школьных учебников затронуть историю стран Северной Европы, — это демократизация общественной жизни во второй половине XIX — начале XX в. В учебнике А. Я. Юдовской Швеция перечислена среди стран, обладавших к началу Первой мировой войны всеобщим (или близким к нему) избирательным правом, а Финляндия и Норвегия упомянуты как страны, одними из первых предоставившие избирательные права женщинам (Юдовская и др. 2023с, 29). Кроме того, фиксируется введение в Швеции обязательного начального образования в середине XIX в. (Юдовская и др. 2023с, 43).

В учебнике А. С. Медякова и Д. Ю. Бовыкина на момент «последних десятилетий» XIX в. Скандинавские страны упомянуты как парламентские монархии, в которых «исполнительную власть контролировал парламент» (Бовыкин, Медяков 2024, 18). Финляндия же отмечена как первая европейская страна, которая ввела избирательное право для женщин в 1906 г., являясь тогда частью Российской империи (Бовыкин, Медяков 2024, 19). Как и в анализируемом выше

учебнике А. Я. Юдовской, повторяется фраза о введении в Швеции обязательного начального образования в середине XIX в. (Бовыкин, Медяков 2024, 24). Интересно, что в параграфе о развитии науки в XIX в. упоминается учреждение в 1901 г. Нобелевской премии, хотя и без указания стран, в которых проходят заседания Нобелевского комитета (Бовыкин, Медяков 2024, 26).

В учебнике Н. В. Загладина и Л. С. Белоусова, напротив, приводится краткая справка об инициативе шведского химика А. Нобеля и истории возникновения премии (Загладин, Белоусов 2024, 194), в учебнике А. Ю. Морозова с соавторами речь идет не столько об учреждении Нобелевской премии за выдающиеся научные открытия, сколько об изобретении динамита (Загладин, Белоусов 2024, 60).

В учебнике В. Р. Мединского и А. О. Чубарьяна также приводятся общеизвестные факты о наличии в Швеции к середине XIX в. всеобщего избирательного права и наделении женщин правами в Финляндии и Норвегии (Мединский, Чубарьян 2025с, 40–41), но появляются любопытные подробности. Избирательная практика в Швеции была такова, что зажиточные граждане имели по два (а обладатели ученой степени — по три) голоса, а неимущие обладали лишь одним (Мединский, Чубарьян 2025с, 40).

По сути, только из этих обрывочных сведений на страницах школьных учебников истории можно сделать вывод о развитии в странах Северной Европы демократических институтов, науки и образования. История стран Северной Европы XIX — начала XX в. на страницах школьных учебников фактически сводится к констатации их слабой вовлеченности в международные отношения и вторичности происходящих в них политических процессов по сравнению со странами Западной Европы. Исключением стала история Финляндии в XIX в., представленная в учебнике В. Р. Мединского и А. В. Торкунова «История России. 1825–1914 гг.» для 9-го класса. На страницах учебника приводится довольно подробная информация о развитии Великого княжества Финляндского, вошедшего в состав Российской империи в 1809 г. Отмечается наличие у Финляндии собственного парламента (ландтага), судебной и банковской системы, автономного денежного обращения и таможенной границы (Мединский, Торкунов 2025, 26), а также действие на территории Финляндии национальной конституции (Мединский, Торкунов 2025, 238). Более того, социально-экономическому и политическому развитию

Финляндии во второй половине XIX в. посвящен отдельный параграф (Мединский, Торкунов 2025, 239–241).

\* \* \*

Таким образом, анализ содержания школьных учебников по всеобщей истории, издававшихся в последние годы, показывает неутешительную картину — страны Северной Европы представляются авторами учебных пособий глубокой периферией Европы. И если другим регионам (Южная Европа, страны Востока) в обязательном порядке уделяется внимание в отдельных главах и параграфах учебников, то Северная Европа выпадает из поля зрения разработчиков почти полностью. И это на фоне баталий, разразившихся в Балтийском регионе в XVI–XVII вв. и начала эпохи шведского Великодержавия!

В силу этого обстоятельства учащиеся могут сформировать весьма отрывочные представления об истории Датско-Норвежского государства и Швеции в XVI–XVIII вв. Многие важнейшие события из истории стран Северной Европы и всего Балтийского региона куда лучше рассмотрены в учебниках по отечественной истории. Целый ряд важных исторических сюжетов оказались вовсе упущены. Так, например, нет упоминаний об окончательном распаде Кальмарской унии, который привел к череде войн между Данией и Швецией (отметим, что сама уния не упомянута в новом учебнике за 6-й класс). Среди всех шведских монархов упоминания заслужил только Густав II Адольф и то в контексте его военных преобразований и участия в Тридцатилетней войне. Термин «эпоха шведского Великодержавия» в текстах учебников не вводится. Впрочем, авторы зачастую достаточно четко акцентируют внимание учащихся на укреплении позиций Стокгольма на международной арене. Мало информации мы находим и об эпохе Просвещения и просвещенном абсолютизме в Северной Европе. Если Фридрих II Великий, Иосиф II и даже Карлос III и маркиз Памбал нашли свое место в тексте школьного учебника, то Густав III (двоюродный брат Екатерины II Великой) и Иоганн Фридрих Струэнзе в учебнике по всеобщей истории не упомянуты (исключение составляют учебники Д. Ю. Бовыкина и В. А. Ведюшкина, а также А. Ю. Морозова с соавторами под редакцией В. Р. Мединского, где есть соответствующие параграфы), как и предшествовавшая правлению Густава III «эра свобод» в Швеции.

Несомненно, в новом учебнике по всеобщей истории В. Р. Мединский и А. О. Чубарьян постарались учесть все недостатки прежних пособий, и информация, представленная в нем,

подается, на наш взгляд, наиболее удачно, но определенные лакуны в изложении материала сохраняются. Отдельно хотелось бы отметить присутствующие в новых учебниках параллельные хронологические таблицы, соотносящие события всемирной и российской истории. При этом в контексте истории стран Северной Европы это оказывается особенно полезным, так как серия русско-шведских конфликтов встраивается у школьников в общую картину событий, происходивших в XVI–XVII и XVIII вв.

#### Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

#### Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

#### Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи статьи.

#### Author Contributions

The authors have made an equal contribution to the preparation of the manuscript of the article.

#### Финансирование

Статья написана в рамках реализации проекта разработки учебно-методического обеспечения новых образовательных программ РГПУ им. А. И. Герцена. 78-ВГ «Учебно-методический комплекс “История и культура Балтийского региона”».

#### Funding

This article was prepared as part of a project aimed at developing teaching and learning support materials for new educational programs at Herzen University (Project No. 78-VG “Teaching and learning package “History and Culture of the Baltic Region”).

## Литература

- Барышников, В. Н. (2012) Игорь Павлович Шаскольский — создатель ленинградской школы историков-скандинавистов. *Труды кафедры истории Нового и новейшего времени*, № 9, с. 136–148.
- Бовыкин, Д. Ю., Ведюшкин, В. А. (2024а) *Всеобщая история. Новое время: учебник для 7 класса*. М.: Просвещение, 111 с.
- Бовыкин, Д. Ю., Ведюшкин, В. А. (2024б) *Всеобщая история. Новое время: учебник для 8 класса*. М.: Просвещение, 111 с.
- Бовыкин, Д. Ю., Медяков, А. С. (2024) *Всеобщая история. Новое время: 9 класс*. М.: Просвещение, 111 с.
- Гуревич, А. Я., Рогинский, В. В., Кан, А. С. и др. (1980) *История Норвегии*. М.: Наука, 710 с.
- Дмитриева, О. В. (2023) *Всеобщая история. История Нового времени. Конец XV–XVII век: учебник для 7 класса*. М.: Русское слово-учебник, 215 с.
- Загладин, Н. В., Белоусов, Л. С. (2024) *История. Всеобщая история. История Нового времени. 1801–1914: учебник для 9 класса общеобразовательных организаций*. М.: Русское слово — учебник, 232 с.
- Загладин, Н. В., Белоусов, Л. С., Пименова, Л. А. (2023) *Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век: учебник для 8 класса*. М.: Русское слово-учебник, 175 с.
- Коган, М. А. (1972) *Просвещенный абсолютизм в Дании: Реформы Струензе: Лекция*. Л.: [б. и.], 52 с.
- Мединский, В. Р., Торкунов, А. В. (2025) *История. История России, 1825–1914 гг. 9 класс*. М.: Просвещение, 400 с.
- Мединский, В. Р., Чубарьян, А. О. (2025а) *История. Всеобщая история. История Нового времени. Конец XV — XVII в. 7 класс*. М.: Просвещение, 240 с.
- Мединский, В. Р., Чубарьян, А. О. (2025б) *История. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII — начало XIX в. 8 класс*. М.: Просвещение, 240 с.
- Мединский, В. Р., Чубарьян, А. О. (2025с) *История. Всеобщая история. История Нового времени. XIX — начало XX в. 9 класс*. М.: Просвещение, 288 с.
- Морозов, А. Ю., Абдулаев, Э. Н., Тырин, С. В., Чиликин, К. П. (2023а) *Всеобщая история. История Нового времени. Конец XV – XVII век: учебник для 7 класса*. М.: Просвещение, 224 с.
- Морозов, А. Ю., Абдулаев, Э. Н., Тырин, С. В., Чиликин, К. П. (2023б) *Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век: учебник для 8 класса*. М.: Просвещение, 208 с.
- Морозов, А. Ю., Абдулаев, Э. Н., Тырин, С. В., Чиликин, К. П. (2023с) *Всеобщая история. История Нового времени. XIX — начало XX в.: учебник для 9 класса*. М.: Просвещение, 224 с.
- Пийримяэ, Х. А., Некрасов, Г. А., Кан, А. С. (1974) *История Швеции*. М.: Наука, 719 с.
- Чубарьян, А. О. (ред.). (2011) *Всемирная история: в 6 т. Т. 3. Мир в раннее Новое время*. М.: Наука, 854 с.
- Юдовская, А. Я., Баранов, П. А., Ванюшкина, Л. М. (2023а) *Всеобщая история. История Нового времени: учебник для 7 класса*. М.: Просвещение, 239 с.
- Юдовская, А. Я., Баранов, П. А., Ванюшкина, Л. М. (2023б) *Всеобщая история. История Нового времени: учебник для 8 класса*. М.: Просвещение, 240 с.
- Юдовская, А. Я., Баранов, П. А., Ванюшкина, Л. М. (2023с) *Всеобщая история. История Нового времени. XIX — начало XX в.: учебник для 9 класса*. М.: Просвещение, 270 с.

## References

- Baryshnikov, V. N. (2012) Igor' Pavlovich Shaskol'skij — sozdatel' leningradskoj shkoly istorikov-skandinavistov [Igor Pavlovich as a founder of the leningrad school of historians of Scandinavia]. *Trudy kafedry istorii Novogo i novejshego vremeni — Proceedings of the Chair of Modern and Contemporary History*, no. 9, pp. 136–148. (In Russian)
- Bovykin, D. Yu., Medyakov, A. S. (2024) *Vseobshchaya istoriya. Novoe vremya: 9 klass [General history. Modern times: 9<sup>th</sup> grade]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 111 p. (In Russian)
- Bovykin, D. Yu., Vedyushkin, V. A. (2024a) *Vseobshchaya istoriya. Novoe vremya: uchebnik dlya 7 klassa [General history. Modern times: Textbook for 7<sup>th</sup> grade]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 111 p. (In Russian)
- Bovykin, D. Yu., Vedyushkin, V. A. (2024b) *Vseobshchaya istoriya. Novoe vremya: uchebnik dlya 8 klassa [General history. Modern times: Textbook for 8<sup>th</sup> grade]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 111 p. (In Russian)
- Chubar'yan, A. O. (ed.). (2011) *Vsemirnaya istoriya: v 6 t. T. 3. Mir v rannee Novoe Vremya [World History: in 6 volumes. Vol. 3. The World in Early Modern Times]*. Moscow: Nauka Publ., 854 p. (In Russian)
- Dmitrieva, O. V. (2023) *Vseobshchaya istoriya. Istoriya Novogo vremeni. Konets XV–XVII vek: uchebnik dlya 7 klassa [General History. History of Modern Times. Late 15<sup>th</sup>–17<sup>th</sup> Centuries: textbook for grade 7]*. Moscow: Russkoe slovo-uchebnik Publ., 215 p. (In Russian)
- Gurevich, A. Ya., Roginskij, V. V., Kan, A. S. et al. (1980) *Istoriya Norvegii [History of Norway]*. Moscow: Nauka Publ., 710 p. (In Russian)
- Kogan, M. A. (1972) *Prosveshchennyj absolyutizm v Danii: Reformy Struenze: Lektsiya [Enlightened absolutism in Denmark: The Struensee reforms: Lecture]*. Leningrad: [s. n.], 52 p. (In Russian)
- Medinskij, V. R., Chubar'yan, A. O. (2025a) *Istoriya. Vseobshchaya istoriya. Istoriya Novogo vremeni. Konets XV — XVII v. 7 klass [History. General History. History of the modern age. Late 15<sup>th</sup> — 17<sup>th</sup> centuries. Grade 7]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 240 p. (In Russian)
- Medinskij, V. R., Chubar'yan, A. O. (2025b) *Istoriya. Vseobshchaya istoriya. Istoriya Novogo vremeni. XVIII — nachalo XIX v. 8 klass [History. General History. History of the modern age. 18<sup>th</sup> — Early 19<sup>th</sup> Century. Grade 8]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 240 p. (In Russian)
- Medinskij, V. R., Chubar'yan, A. O. (2025c) *Istoriya. Vseobshchaya istoriya. Istoriya Novogo vremeni. XIX — nachalo XX v. 9 klass [History. General History. History of the modern age. 19<sup>th</sup> — Early 20<sup>th</sup> Century. Grade 9]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 288 p. (In Russian)
- Medinskij, V. R., Torkunov, A. V. (2025) *Istoriya. Istoriya Rossii, 1825–1914 gg. 9 klass [History. History of Russia, 1825–1914. Grade 9]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 400 p. (In Russian)
- Morozov, A. Yu., Abdulaev, E. N., Tyrin, S. V., Chilikin, K. P. (2023a) *Vseobshchaya istoriya. Istoriya Novogo vremeni. Konets XV – XVII vek: uchebnik dlya 7 klassa [General History. History of the Modern Age. Late 15<sup>th</sup> — 17<sup>th</sup> Century: textbook for 7<sup>th</sup> grade]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 224 p. (In Russian)
- Morozov, A. Yu., Abdulaev, E. N., Tyrin, S. V., Chilikin, K. P. (2023b) *Vseobshchaya istoriya. Istoriya Novogo vremeni. XVIII vek: uchebnik dlya 8 klassa [General History. History of the Modern Age. 18<sup>th</sup> Century: Textbook for 8<sup>th</sup> Grade]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 208 p. (In Russian)
- Morozov, A. Yu., Abdulaev, E. N., Tyrin, S. V., Chilikin, K. P. (2023c) *Vseobshchaya istoriya. Istoriya Novogo vremeni. XIX — nachalo XX v.: uchebnik dlya 9 klassa [General History. History of the Modern Age. 19<sup>th</sup> — Early 20<sup>th</sup> Century: Textbook for 9<sup>th</sup> Grade]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 224 p. (In Russian)
- Pijrimyae, Kh. A., Nekrasov, G. A., Kan, A. S. (1974) *Istoriya Shvetsii [History of Sweden]*. Moscow: Nauka Publ., 719 p. (In Russian)
- Yudovskaya, A. Ya., Baranov, P. A., Vanyushkina, L. M. (2023a) *Vseobshchaya istoriya. Istoriya Novogo vremeni: uchebnik dlya 7 klassa [General History. History of the Modern Age: Textbook for 7<sup>th</sup> Grade]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 239 p. (In Russian)
- Yudovskaya, A. Ya., Baranov, P. A., Vanyushkina, L. M. (2023b) *Vseobshchaya istoriya. Istoriya Novogo vremeni: uchebnik dlya 8 klassa [General History. History of the Modern Age: textbook for grade 8]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 240 p. (In Russian)
- Yudovskaya, A. Ya., Baranov, P. A., Vanyushkina, L. M. (2023c) *Vseobshchaya istoriya. Istoriya Novogo vremeni. XIX — nachalo XX v.: uchebnik dlya 9 klassa [General History. History of the Modern Age. 19<sup>th</sup> — early 20<sup>th</sup> centuries: textbook for grade 9]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 270 p. (In Russian)
- Zagladin, N. V., Belousov, L. S. (2024) *Istoriya. Vseobshchaya istoriya. Istoriya Novogo vremeni. 1801–1914: uchebnik dlya 9 klassa obshcheobrazovatel'nykh organizatsij [History. General History. History of the Modern Age. 1801–1914: a textbook for grade 9 of comprehensive schools]*. Moscow: Russkoe slovo — uchebnik Publ., 232 p. (In Russian)
- Zagladin, N. V., Belousov, L. S., Pimenova, L. A. (2023) *Vseobshchaya istoriya. Istoriya Novogo vremeni. XVIII vek: uchebnik dlya 8 klassa [General History. History of Modern Times. 18<sup>th</sup> Century: textbook for grade 8]*. М.: ООО «Русское слово-учебник», 175 s. (In Russian)

**Сведения об авторах**

МИХЕЕВ Дмитрий Владимирович — *Dmitry V. Mikheev*

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

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [7626-2344](#), Scopus AuthorID: [57765170300](#), ResearcherID: [ADC-6410-2022](#), ORCID: [0000-0001-9263-0234](#),  
e-mail: [Tankred85@mail.ru](mailto:Tankred85@mail.ru)

Кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

РАЙКОВА Вера Алексеевна — *Vera A. Raikova*

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

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [5250-8521](#), Scopus AuthorID: [57764237000](#), ORCID: [0000-0001-5322-0355](#), e-mail: [raikovavera@herzen.spb.ru](mailto:raikovavera@herzen.spb.ru)

Кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена



Научная статья

УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2025-2-4-339-352>

## Соотношение групп мотивов учения в период подростничества

А. С. Турчин✉

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема детерминации мотивации учения у подростков-школьников, обучающихся в массовой общеобразовательной школе. Уточняется взаимосвязь типов учебной мотивации с невротизацией и самовосприятием своей успешности на фоне достаточно пессимистичной картины, рисуемой в средствах массовой информации, когда период подростничества рассматривается как время потерь, а не открытий и приобретений развивающейся личности. Сделан вывод о необходимости позитивного подкрепления и соответствующего оценивания перспектив учащихся, мотивация учения которых кажется взрослым достаточно благополучной, в то время как внимание акцентируют на нормативных трудностях возрастного развития. Центральным направлением деятельности психолога в этом плане выступает организация освоения содержания учебной деятельности, а также фасилитация раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности ученика. Приоритетными могут выступить следующие направления работы, направленные на процесс развития учебной мотивации: укрепление «открытости к воздействиям» — через укрепление сотрудничества с учителями и другими учениками на основе учебных задач, через поиск путей решения задач; использование ситуации выбора — через предоставление возможностей принимать решения; эмоциональный тренинг, включающий упражнения по снятию тревожности, формирование умения предвидеть трудности, укрепление положительного эмоционального фона процесса учения.

**Ключевые слова:** мотивация учения, невротизация, тревожность, личностный смысл, учение

## The relationship between groups of learning motives during adolescence

A. S. Turchin✉

**Abstract.** This article discusses the issue of determining the learning motivation in adolescents attending public school. It clarifies the relationship between types of learning motivation and neuroticism, as well as self-perception of success, within the context of a rather pessimistic portrayal of adolescence in the media, where this period is often depicted as one of loss rather than discovery and growth. The article concludes that it is necessary to provide positive reinforcement and appropriate assessment of the prospects of students whose learning motivation appears to be effective, whereas common approaches tend to focus on the typical challenges associated with age-related development. The central focus of the psychologist's work in this regard is the organization of learning and the facilitation of the fulfilment of students' internal motivational potential. The following areas of work aimed at fostering learning motivation may be considered priorities:  
— strengthening 'openness to influences' — through enhancing cooperation with teachers and peers within educational tasks and through finding ways to solve problems;  
— using situations of choice — through providing opportunities for decision-making;  
— emotional training, including exercises to relieve anxiety, forming the ability to anticipate difficulties, and reinforcing the positive emotional background of the learning process.

**Keywords:** learning motivation, neuroticism, anxiety, personal meaning, learning

## Введение

В обширном перечне разделов современной психологической науки изучение школьной мотивации занимает особое место. Это достаточно интенсивно разрабатываемая область педагогической психологии, поскольку нет единства мнений о системе необходимых и достаточных условий ее формирования в различные возрастные периоды развития (Гальперин 1998; Карпова 2007; Коротов 1996; Романенко, Ходырев 2022; Shingaev et al. 2019). Основная идея данного исследования состоит в выявлении отношения подростков-школьников к обучению, а также в оценивании их субъективного восприятия того, как мотивация влияет на их успеваемость.

## Теоретическая часть

Общим местом ряда психолого-педагогических работ выступает констатация утраты позитивного отношения у большинства подростков к обучению школьного типа (Давыдов 1996; Маркова 1983; Ames 1989; Denchier 1979; Gotfried et al. 2001; Shingaev et al. 2019). Можно отметить, что большинство авторов ориентируются на эмпирическую картину учебной мотивации, соглашаясь с ее типологией, в соответствии с которой фиксируются пять уровней:

- 1) высокий уровень школьной мотивации, стабильной учебной активности, когда у детей есть познавательный мотив и стремление выполнять все предъявляемые школьные требования наилучшим образом. В эмоциональном плане такие учащиеся испытывают негативные переживания, если получают неудовлетворительные отметки;
- 2) хороший уровень школьной мотивации, характеризующийся достаточной академической успешностью без повышенной аффектации при оценивании собственных успехов;
- 3) условно «средний» уровень, при котором обучение как процесс не выступает отдельным условием стабильного мотивационного отношения к школе, поскольку школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Познавательные мотивы сформированы в меньшей степени;
- 4) уровень, для которого характерна низкая школьная мотивация. Посещая школу и испытывая серьезные затруднения в учебной деятельности, на уроках такие дети часто занимаются посторонними делами, нуждаясь в педагогическом контроле и психолого-педагогической коррекции;

- 5) пятый уровень, характеризуется выраженным негативным отношением к школе, т. е. явной школьной дезадаптацией.

Причины низкой школьной мотивации разнообразны, но в качестве основных чаще всего в литературе отмечаются следующие:

- 1) следствие пубертата подросткового возраста — «гормональный взрыв»;
- 2) нечетко сформированное чувство будущего на фоне базовых реакций возраста (эмансипация, группировка со сверстниками, внеучебные увлечения);
- 3) конфликтность в системе отношений «ученик — учитель», «ученик — малая группа»;
- 4) сниженная личная значимость учебного предмета;
- 5) уровень умственного развития ученика (возможно, связанный с перенесенными заболеваниями или гетерохронностью развития);
- 6) низкая продуктивность учебной деятельности, точнее — учебной работы;
- 7) непонимание цели учения в системе жизненных перспектив;
- 8) страх перед школой как следствие учебных неудач, конфликтов и др. (Рахимов 2003; Романенко, Ходырев 2022; Turchin 2013).

Эта типология является весьма условной, недостаточно детализированной. В частности, в работе М. Гариена «Мальчики и девочки учатся по-разному» (Гариен 2004) отмечается, что у девочек в период обучения в 6–7-х классах снижена возрастная восприимчивость к учебной деятельности в связи с интенсивным биологическим процессом полового созревания.

Нами неоднократно в рамках данной проблемы выполнялись исследования школьной мотивации. Так, еще в 1978 г. был выполнен анализ соотношения осознаваемых и действенных мотивов учения подростков (Турчин 1983). Этот вопрос оказывается значимым и для более старших возрастов обучающихся (Турчин 2011, 2022; Vermeer et al. 2000). В данной статье объектом исследования являются подростки, учащиеся 7–8-х классов из разных общеобразовательных школ г. Иваново. Предметом исследования является состояние мотивации учения подростков-школьников на фоне отрицательных ожиданий со стороны педагогов и родителей. Гипотеза исследования: существует особая специфическая структура учебных мотивов в подростковых классах, учет которой необходим для повышения эффективности обучения.

В обыденном, в том числе и педагогическом, сознании существует представление о том, что снижение показателей школьной мотивации в подростковом возрасте неизбежно по самым

разным причинам, одной из которых является трудность учета требований к изучению отдельных школьных предметов из-за субъективности требований педагогов к знаниям и общим учебным умениям. В последнее время к этому добавляются отставание школьных педагогических технологий от возможностей цифровизации, которая в качестве негативного «побочного продукта» порождает клиповое мышление.

Для проверки гипотезы о нестабильности учебной мотивации подростков необходимо было выявить тип школьной мотивации у школьников, уровень ее сформированности и уточнить степень ее зависимости от уровня школьной тревожности и личностной направленности. С этой целью нами использовался ряд диагностических методик.

## Материалы и методы

Поскольку школьная мотивация дифференцирована на множество разных типов, и суть данной методики в том, чтобы выявить преобладающий тип мотивации учащегося, т. е. тот мотивационный механизм, который является доминирующим именно для него в его учебной деятельности. Эти типы представлены шкалами опросника «Методика изучения мотивации учения подростков» (М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина). Он достаточно известен педагогам-психологам. Следующим инструментом выступила методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса. Для определения лич-

ностной направленности использована ориентационная анкета, в настоящее время доработанная, В. Смекала — М. Кучера.

Для статистической обработки полученных данных была использована компьютерная программа SPSS 13.0. Был подсчитан коэффициент корреляции Пирсона между факторами: десятью акцентуациями, экстраверсией и нейротизмом, восемнадцатью терминальными и восемнадцатью инструментальными ценностями.

## Описание общих результатов исследования

В исследовании принимали участие 29 школьников 7–8-х классов из различных школ г. Иваново.

Первой в эмпирическом исследовании была проведена методика на изучение мотивации учения подростков. Все результаты представлены в таблице 1.

В отношении показателя, обозначаемого как уровень сформированности мотивации как личностного смысла, обнаружено, что сниженный и низкий уровень мотивации как личностного смысла не зафиксирован. Но отсутствует и информация о наличии очень высокого уровня. Можно предположить, что в 7–8-х классах и просто высокий уровень мотивации — это уже достаточно обнадеживающий результат. Оценивая показатель, отражающий способность учеников к целеполаганию, можно отметить, что результаты испытуемых варьируются

Табл. 1. Показатели сформированности мотивации учения подростков

Table 1. Indicators of the level of learning motivation in adolescents

NN	Баллы	NN	Баллы	NN	Баллы
1	22	11	21	21	20
2	20	12	20	22	20
3	22	13	22	23	20
4	20	14	20	24	19
5	19	15	19	25	21
6	21	16	21	26	22
7	19	17	22	27	19
8	24	18	22	28	24
9	20	19	22	29	24
10	22	20	24		

I — очень высокий уровень мотивации учения (27–29 баллов);

II — высокий уровень мотивации учения (24–26);

III — нормальный (средний) уровень мотивации учения (18–23);

IV — сниженный уровень мотивации учения (10–17);

V — низкий уровень мотивации учения (до 9).

в пределах высокого и среднего уровней. Однако в отличие от предыдущего, здесь присутствуют показатели очень высокого уровня (см. табл. 2 и рис. 1).

Анализ данных по каждому из этих показателей мотивации позволит руководителям образовательного учреждения, учителям, школьному психологу сделать вывод об эффективности педагогической работы в плане формирования личностного смысла учения и способности к целеполаганию, а также сформулировать соответствующие коррекционно-развивающие задачи.

Следующий показатель — иные мотивы. По полученным данным, можно считать, что

преобладающее большинство иных мотивов составляют позиционные и игровые. В подростковом возрасте игровой мотив вполне нормативен. Если просмотреть анкеты, то почти все испытуемые, выбравшие этот мотив, на вопрос «самое интересное на уроке» отмечали различные игры по изучаемой теме и общение с друзьями. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в учении в этом возрасте привлекательно то, что интересно. То, что у подростков на первый план выходит общение, соответствует положению о ведущем типе возраста. На третьем месте по популярности стоит мотив получения отметки (позиционный). Все данные представлены в таблице 3.

Табл. 2. Показатель способности к целеполаганию подростков-школьников

Table 2. Indicator of goal-setting ability in school-aged adolescents

NN	Баллы	NN	Баллы	NN	Баллы
1	25	11	24	21	18
2	22	12	18	22	9
3	20	13	20	23	22
4	9	14	23	24	15
5	21	15	21	25	24
6	24	16	24	26	25
7	15	17	20	27	20
8	26	18	20	28	24
9	18	19	20	29	22
10	20	20	26		

- I — очень высокий уровень мотивации учения (25–29 баллов);
- II — высокий уровень мотивации учения (24–20);
- V — нормальный (средний) уровень мотивации учения (19–13);
- VI — сниженный уровень мотивации учения (12–6);
- V — низкий уровень мотивации учения (до 5).

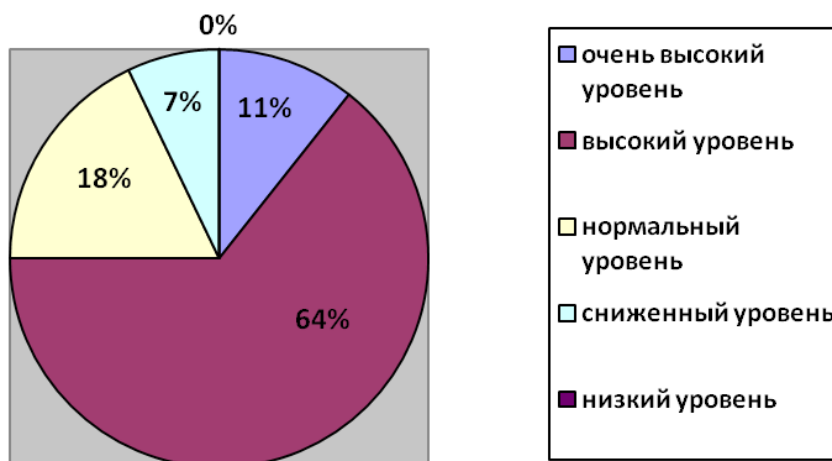


Рис. 1. Уровень сформированности способности к целеполаганию

Fig. 1. The level of goal-setting ability

Табл. 3. Предпочтительные группы мотивов

Table 3. Preferred groups of motives

NN	Внешний мотив	Игровой мотив	Мотив получения отметки	Позиционный мотив	Социальный мотив	Учебный мотив
1	0	2	0	4	0	0
2	0	0	2	3	1	0
3	1	2	2	2	0	0
4	0	1	1	0	1	0
5	0	1	3	2	0	0
6	0	1	1	1	0	1
7	0	3	2	1	0	0
8	0	2	1	1	0	2
9	0	3	1	2	0	0
10	1	2	2	2	0	0
11	0	1	0	3	1	1
12	0	3	1	2	0	0
13	1	2	2	2	0	0
14	0	2	0	4	0	0
15	0	2	2	2	0	0
16	0	1	1	1	0	1
17	1	2	2	2	0	0
18	1	2	2	2	0	0
19	1	2	2	2	0	0
20	0	2	1	1	0	2
21	0	3	1	2	0	0
22	0	1	1	0	1	0
23	0	0	2	3	1	0
24	0	3	2	1	0	0
25	0	1	0	3	1	1
26	0	2	0	4	0	0
27	0	2	3	1	0	0
28	0	0	2	1	0	2
29	0	2	1	1	0	2
Σ	6	50	40	55	6	12

Если представить результаты в диаграмме (рис. 2), то на ней отчетливо видны мотивы, которые предпочтительны для школьников в этом возрасте.

Также данная методика дает возможность определить общий показатель итогового уровня мотивации по предыдущим параметрам (см. табл. 4).

Если представить данные в диаграмме (рис. 3), то видно, что у преобладающего большинства высокий и нормальный (средний) уровень мотивации. Это дает возможность судить об эффективности образовательного процесса на дан-

ном этапе тестирования. И по полученным результатам можно отметить, что в подростковом возрасте обучение довольно эффективно, и прежде всего потому, что оно уже внутренне мотивированно.

Последний показатель в данной методике позволяет выявить преобладание у школьника внутренней или внешней мотивации обучения. Получены результаты, свидетельствующие о том, что у большинства школьников преобладают внутренние мотивы и лишь у четырех испытуемых преобладающими остаются мотивы внешние. Примерно в равной степени соотношение

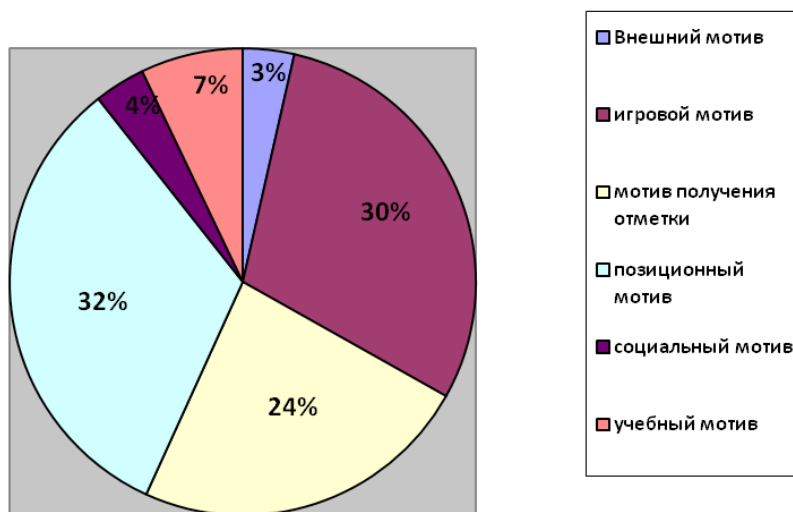


Рис. 2. Иные мотивы

Fig. 2. Other motives

Табл. 4. Общие показатели итогового уровня мотивации

Table 4. Overall indicators of the final level of motivation

NN	Баллы	NN	Баллы	NN	Баллы
1	61	11	64	21	49
2	61	12	49	22	36
3	59	13	59	23	61
4	36	14	55	24	46
5	54	15	54	25	64
6	58	16	58	26	61
7	46	17	59	27	56
8	62	18	59	28	65
9	49	19	59	29	57
10	59	20	62		

I — очень высокий уровень мотивации учения (70–81 баллов);

II — высокий уровень мотивации учения (58–69);

VII — нормальный (средний) уровень мотивации учения (39–57);

VIII — сниженный уровень мотивации учения (18–38);

V — низкий уровень мотивации учения (до 17).

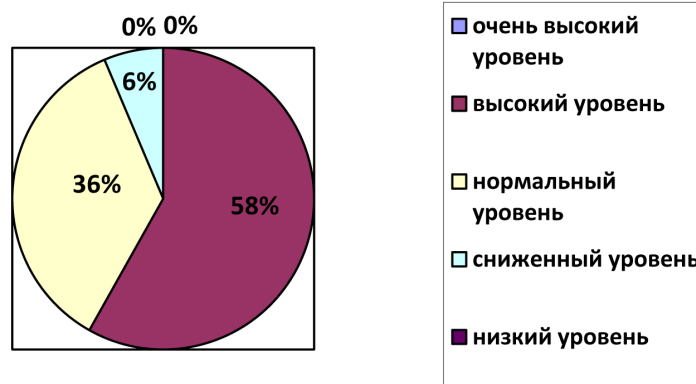


Рис. 3. Общий показатель сформированности мотивации учения

Fig. 3. Overall indicator of the level of learning motivation

этих мотивов наблюдается у двух испытуемых (табл. 5).

Проанализировав полученные результаты, можно сказать, что для большинства испытуемых данного возраста мотивация учения становится осознанной, внутренней, но по-прежнему лидирующее положение занимает игровой мотив. Последнее можно использовать в учебном процессе, например, применяя геймификацию, но нужно помнить, что и злоупотреблять этим нельзя. Также для среднего школьного возраста важен позиционный мотив, который тоже нужно учитывать на уроках.

Показатели школьной тревожности выявлялись на основе теста Филлипса. Во-первых, эта методика дает возможность определить общий уровень тревожности, а во-вторых, дифференцирует восемь факторов тревожности, которые уточняют наличие тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количество.

Полученные результаты свидетельствуют о вполне нормальной тревожности испытуемых. В таблице 6 видно, что 50 % несовпадений нет ни у кого из них.

Если рассмотреть показатели тревожности по отдельным факторам, то можно выделить те сферы учебной деятельности, которые вызывают у ребят наибольшее волнение и страх. Опишем содержательную характеристику каждого синдрома (фактора):

1. Общая тревожность в школе — общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.
2. Переживания социального стресса — эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками).
3. Фрустрация потребности в достижении успеха — неблагоприятный психический фон,

Табл. 5. Соотношение групп мотивов у учащихся-подростков

Table 5. Distribution of motive groups in adolescent students

NN	Баллы	NN	Баллы	NN	Баллы
1	10	11	30	21	0
2	15	12	0	22	-10
3	30	13	30	23	15
4	-10	14	10	24	-10
5	20	15	20	25	30
6	20	16	20	26	10
7	-10	17	30	27	10
8	30	18	30	28	20
9	0	19	30	29	30
10	30	20	30		

Табл. 6. Показатели общей тревожности

Table 6. Indicators of general anxiety

NN	Баллы	NN	Баллы	NN	Баллы
1	39,6	11	37,9	21	18,9
2	20,7	12	18,9	22	32,7
3	29,3	13	29,3	23	20,7
4	32,7	14	39,6	24	46,5
5	27,6	15	27,6	25	37,9
6	34,5	16	34,5	26	39,6
7	46,5	17	29,3	27	46,5
8	18,9	18	29,3	28	34,5
9	18,9	19	29,3	29	18,9
10	29,3	20	18,9		

- не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.
4. Страх самовыражения — негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.
  5. Страх ситуации проверки знаний — негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.
  6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих — ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.
  7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу — особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадек-

ватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями — общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Рисунок 4 позволяет наглядно отобразить соотношение значимости всех факторов в данном возрасте (отражено количество испытуемых с повышенной тревожностью по данному фактору, 45 % несовпадений уже принимается за значимую тревожность). Таким образом, при количественном анализе видно, что наибольшее количество школьников испытывают страх по поводу самовыражения и ситуации проверки знаний, третье место занимает страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

При качественном анализе данных таблицы видно, что наибольший страх у подростков вызывает несоответствие ожиданиям окружающих. Это единственная шкала, набравшая по 80 % несовпадений, тогда как все остальные

Табл. 7. Сводная таблица показателей тревожности подростков

Table 7. Summary table of anxiety indicators in adolescents

№	Общая тревожность в школе	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх несоответствия ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями
1	50	9,1	46,2	33,3	50	80	50	33,3
2	18,2	18,2	23,1	33,3	33,3	0	37,5	20
3	22,7	36,4	30,8	50	0	80	0	12,5
4	40,9	45,4	23	33,3	0	40	40	12,5
5	22,7	27,2	38,5	16,7	16,6	0	20	50
6	45,4	9,1	38,5	33,3	50	20	40	50
7	54,5	36,4	23,1	83,3	50	60	60	37,5
8	18,2	9,1	23,1	33,3	33,3	20	0	37,5
9	13,6	27,3	15,4	16,7	20	40	20	12,5
10	22,7	36,4	30,8	50	0	80	0	12,5
11	27,2	45,5	30,1	50	50	20	40	25
12	13,6	27,3	15,4	16,7	20	40	20	12,5
13	22,7	36,4	30,8	50	0	80	0	12,5
14	50	9,1	46,2	33,3	50	40	20	33,3
15	22,7	27,2	23,1	16,7	16,6	0	20	50
16	45,4	9,1	38,5	33,3	50	20	40	50
17	22,7	36,4	30,8	50	0	80	0	12,5
18	22,7	36,4	30,8	50	0	20	0	33,3
19	22,7	36,4	30,8	50	0	40	0	12,5

Табл. 7. Продолжение

№	Общая тревожность в школе	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации проверки знаний	Страх несоответствия ожиданиям окружающих	Низкая физическая логическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями
20	18,2	9,1	23,1	33,3	33,3	20	0	37,5
21	13,6	27,3	15,4	16,7	20	40	20	12,5
22	40,9	45,4	23	33,3	0	40	40	12,5
23	18,2	18,2	23,1	33,3	33,3	0	37,5	20
24	54,5	36,4	23,1	83,3	50	60	60	37,5
25	27,2	45,5	30,1	50	50	20	40	25
26	50	9,1	46,2	33,3	50	80	50	33,3
27	22,7	36,4	23,1	50	33,3	40	40	37,5
28	22,7	18,2	38,5	33,3	50	20	40	25
29	18,2	9,1	38,5	33,3	50	20	40	33,3

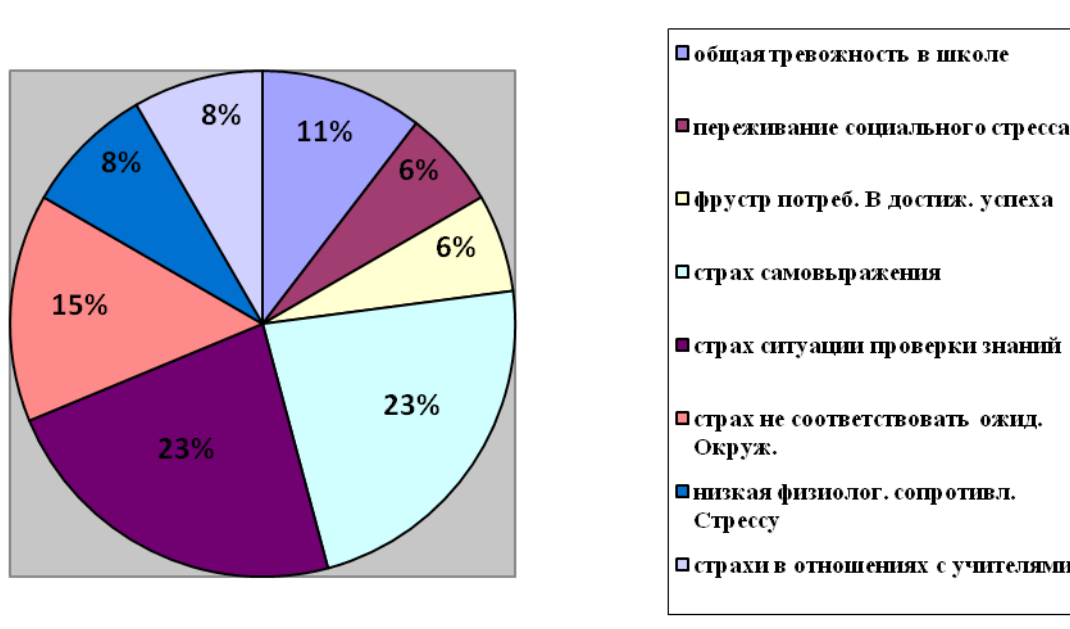


Рис. 4. Соотношение факторов школьной тревожности

Fig. 4. Distribution of school anxiety factors

не превышали 60%. Данные этой методики позволили сделать вывод о том, что любая тревожность, превышающая норму, отрицательно влияет на успеваемость подростков и их взаимоотношения с одноклассниками. Однако страх ситуации проверки знаний все же стимулирует их на более качественное изучение материала, урока. И если этот страх в пределах нормы, то он только благоприятно воздействует на обучения.

Применение методики, направленной на изучение направленности личности (Изучение

направленности личности (Методика В. Смекала и М. Кучера)), дало следующие результаты (табл. 8).

Оценивая количество испытуемых с той или иной преобладающей направленностью, можно отметить, что большинство из них направлены на взаимодействие и наименьшее количество — на задачу. Это хорошо видно на диаграмме (рис. 5).

Полученные данные свидетельствуют о наличии типичных проблем подросткового

Табл. 8. Показатели направленности личности

Table 8. Indicators of personality orientation

NN	НС	ВД	НЗ	NN	НС	ВД	НЗ
1	36	30	24	16	35	38	17
2	25	34	31	17	31	31	28
3	31	31	28	18	31	37	35
4	29	32	29	19	30	30	30
5	38	28	24	20	25	35	30
6	35	38	17	21	22	37	31
7	30	36	24	22	29	32	29
8	25	35	30	23	25	34	31
9	22	37	31	24	30	36	24
10	31	31	28	25	26	29	35
11	26	29	35	26	36	30	24
12	22	37	31	27	30	36	24
13	31	31	28	28	35	38	17
14	36	30	24	29	25	35	30
15	38	28	24				

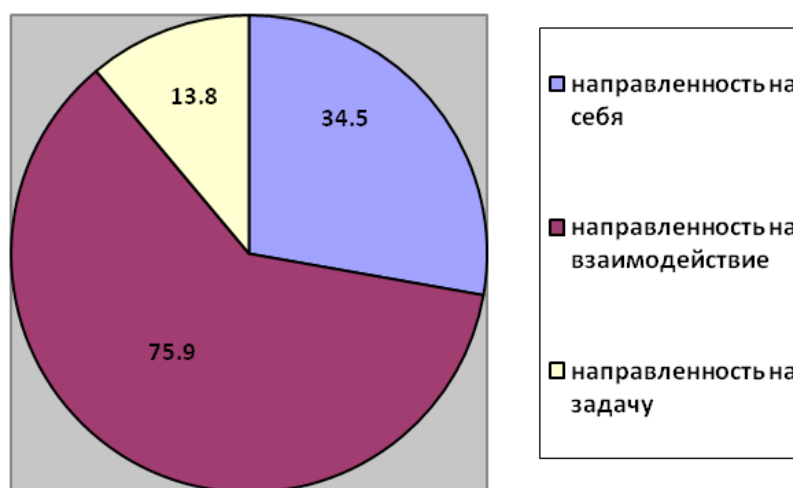


Рис. 5. Соотношение типов направленности личности

Fig. 5. Distribution of personality orientation types

возраста. Их учет может помочь избежать педагогических конфликтов при организации учебного процесса. Так как в подростковом возрасте ведущей деятельностью является общение, то его нужно использовать как можно чаще на уроках в качестве дидактического средства. Организованное конструктивное общение хорошо проявит себя на школьных дебатах, «круглых столах», в игровых ситуациях и т. д., тем самым повышая интерес к учебе, стимулируя общение одноклассников на школьные темы.

### Обсуждение результатов корреляционного анализа взаимосвязи мотивации учения со школьной тревожностью и личностной направленностью

Учитывая данные исследования, можно предположить, что мотивация учения в подростковом возрасте детерминирована в значительной степени рядом личностных характеристик. Для того чтобы найти и доказать связь между ними, необходимо было провести анализ

корреляционной связи между этими показателями. С этой целью данный этап исследования был осуществлен с применением программы SPSS. В результате были уточнены следующие зависимости:

1. Выявлена положительная корреляционная связь между мотивацией как личностным смыслом и способностью к целеполаганию. Показатель корреляции равен 0,517, т. е. чем выше уровень мотивации учения, как имеющего личностный смысл, тем выше степень развитости у учащихся способности к целеполаганию, и наоборот.
2. Также мотивация как личностный смысл положительно коррелирует с учебным мотивом (0,705). При условии, если ведущими в школе становятся мотив учебный и тенденции к его повышению, то тем сильнее для школьника будет выступать и личностный смысл обучения.
3. Мотивация как личностный смысл также напрямую зависит от преобладания внутреннего мотива. Корреляция отмечена на уровне 0,645, т. е. чем сильнее внутренний мотив, тем выше уровень мотивации как личностного смысла у испытуемого.
4. Положительная корреляционная связь обнаруживает зависимость иных мотивов от способности к целеполаганию (0,526). Это означает, что чем больше иных мотивов влияет на человека, тем больше его способность к целеполаганию, а также способность к целеполаганию положительно коррелирует с позиционным мотивом (0,518), учебным мотивом (0,517) и внутренним мотивом учения (0,694).
5. Отрицательная корреляционная связь между способностью к целеполаганию и переживанием социального стресса в школе свидетельствует о том, что чем выше способность к целеполаганию, тем хуже эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками). Корреляция равна  $-0,650$ . Но, однако, положительная корреляционная связь наблюдается и между способностью к целеполаганию и фрустрацией потребности в достижении успеха (0,498), т. е. чем выше эта способность, тем ниже неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе. Положительная связь между способностью к целеполаганию и страхом ситуации проверки знаний (0,507) позволяет считать, что чем выше данная способность, тем ниже негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.
6. Также наблюдается положительная корреляционная связь между иными мотивами с позиционным мотивом (0,499). То есть чем шире спектр мотивов, влияющих на учение, тем выше уровень позиционного мотива. Также иные мотивы положительно взаимосвязаны с внутренней мотивацией (0,647) и страхом несоответствия ожиданиям окружающих (0,491). То есть чем выраженной преобладание у школьника иных мотивов в учении, тем меньше ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.
7. Отмечена отрицательная корреляционная связь внешнего мотива со страхом проверки знаний ( $-0,696$ ) и внешнего мотива с низкой физиологической сопротивляемостью стрессу ( $-0,698$ ).
8. Игровой мотив положительно коррелирует со страхом несоответствия ожиданиям окружающих (0,517) и отрицательно с социальным мотивом ( $-0,623$ ).
9. Отрицательная корреляционная связь позиционного мотива с направленностью личности на взаимодействие ( $-0,489$ ). То есть чем выше уровень позиционного мотива, тем ниже стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.
10. Последней значимой отрицательной корреляционной связью является взаимозависимость внутреннего мотива с низкой физиологической сопротивляемостью стрессу. Она равна  $-0,593$ . Это значит, что чем выше уровень внутренней мотивации учения, тем хуже особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

## Заключение

Рассматривая данные, полученные в исследовании проблемы мотивации учения подростков-школьников, можно сделать вывод, что мотивация учения в среднем периоде подростничества часто зависит от тревожности, которая соответственно неблагоприятно влияет на успеваемость школьников. Взаимосвязь мотивации с направленностью, так или иначе, есть, но корреляционная связь практически не значима, скорее отмечаемая на уровне тенденции.

Предположения о наличии взаимосвязи между мотивацией и школьной тревожностью, личностной направленностью подтвердились, поскольку удалось выявить ряд факторов, которые положительно и отрицательно влияют на мотивацию учения. Эти положения необходимо учитывать в работе в подростковых классах, что позволит создать такие условия, при которых должна снизиться школьная тревожность, а наиболее интересная для этого возраста сфера деятельности — общение — выйти на первый план в соответствии с задачами возраста. Для педагогов оно должно выступать как дидактическое средство. При этом, учитывая состояние школьной мотивации, следует

обращать внимание на ведущие мотивы и выстраивать учебный процесс таким образом, чтобы все положительные мотивы были в нем задействованы.

На формирование учебной мотивации также влияет продуманная система стимулирования учащихся за успехи и наказаний за неудачи в учебной деятельности. Поощрения должны соответствовать реальным успехам и отражать не столько способности учащихся, сколько прилагаемые ими усилия. Наказания должны играть стимулирующую роль, т. е. затрагивать и активизировать важные мотивы учебной деятельности, направленные на достижение успехов, а не на избежание неудач.

### Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

### Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

### Финансирование

Исследование не имело финансовой поддержки.

### Funding

The study did not receive any external funding.

## Литература

- Гальперин, П. Я. (1998) *Психология как объективная наука*. М., Воронеж: Изд-во Института практической психологии; МОДЭК, 480 с.
- Гарриен, М. (2004) *Мальчики и девочки учатся по-разному*. М.: Астрель, 304 с.
- Давыдов, В. В. (1996) *Теория развивающего обучения*. М.: ИНТОР, 544 с.
- Карпова, Е. В. (2007) *Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности*. Ярославль: Изд-во Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, 570 с.
- Коротов, В. М. (1996) *Главное на уроке*. Иваново: Изд-во Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки, 106 с.
- Маркова, А. К. (1983) *Формирование мотивации учения в школьном возрасте*. М.: Просвещение, 96 с.
- Рахимов, А. З. (2003) *Психодидактика*. Уфа: Творчество, 400 с.
- Романенко, И. Б., Ходырев, Г. А. (2022) Мотивационный кризис в современном профессиональном образовании: историко-эпистемологический анализ. *Научное мнение*, № 1–2, с. 10–16. [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2022\\_1-2\\_10](https://doi.org/10.25807/22224378_2022_1-2_10)
- Турчин, А. С. (1983) Осознаваемые и действенные мотивы в учении подростков. В кн.: *Коммуникативные и гностицистские компоненты в структуре педагогического мастерства*. Ижевск: Изд-во Удмуртского государственного университета, с. 38–45.
- Турчин, А. С. (2011) Мотивационный компонент в структуре образовательной подготовки иностранных студентов. В кн.: *Материалы международной научно-практической конференции «Академическая мобильность в вузах Республики Казахстан: Опыт и перспективы»*. Уральск: Изд-во Западно-Казахстанского государственного университета им. М. Утемисова, с. 15–17.
- Турчин, А. С. (2022) Влияние освоения учебно-профессиональной деятельности на мотивацию учения курсантов вуза войск Росгвардии. *Человеческий фактор. Социальный психолог*, № 1 (43), с. 311–312.
- Ames, C. (1989) *Research on motivation in education: Goals and cognitions*. New York: Academic Press., 346 p.
- Denchiere, G. (1979) Die Schulkinder Information ans Eralterten verschiedene und in Gedachtnis verarbeiten. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, no. 68, pp. 31–46.

- Gotfried, A. E., Fleming, J. S., Gottfried, A. W. (2001) Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, no. 1, pp. 3–13. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.93.1.3>
- Shingaev, S. M., Vlasova, G. I., Turchin, A. S. (2019) Psychological features of the teachers burnout prevention. In: S. A. Glebovich (ed.). *Pedagogical Education — History, Present Time, Perspectives*, vol. 87. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. London: European Publ., pp. 214–220.
- Turchin, A. S. (2013) Psychological analysis of a teacher's activity in class *Journal of Education, Technology and Computer Science*, vol. 7, no. 1, pp. 137–140.
- Vermeer, H. I., Boekaerts, M., Seegers, G. (2000) Motivational and Gender differences: Sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of Educational Psychology*, vol. 2, no. 2, pp. 308–315. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.308>

## References

- Ames, C. (1989) *Research on motivation in education: Goals and cognitions*. New York: Academic Press., 346 p. (In English)
- Davydov, V. V. (1996) *Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]*. Moscow: INTOR Publ., 544 p. (In Russian)
- Denchiere, G. (1979) Die Schulkinder Information ans Eralterten verschiedene und in Gedachtnis verarbeiten. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, no. 68, pp. 31–46. (In English)
- Gal'perin, P. Ya. (1998) *Psikhologiya kak obektivnaya nauka [Psychology as an objective science]*. Moscow, Voronezh: Institute of Practical Psychology Publ.; MODEK Publ., 480 p. (In Russian)
- Garrien, M. (2004) *Mal'chiki i devochki uchatsya po-raznomu [Boys and girls learn differently]*. Moscow: Astrel' Publ., 304 p. (In Russian)
- Gotfried, A. E., Fleming, J. S., Gottfried, A. W. (2001) Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, no. 1, pp. 3–13. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.93.1.3> (In English)
- Karpova, E. V. (2007) *Struktura i genezis motivatsionnoj sfery lichnosti v uchebnoj deyatel'nosti [The structure and genesis of the motivational sphere of personality in educational activities]*. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky Publ., 570 p. (In Russian)
- Korotov, V. M. (1996) *Glavnoe na uroke [The Main Thing in the Lesson]*. Ivanovo: Institute for Advanced Training and Professional Retraining Publ., 106 p. (In Russian)
- Markova, A. K. (1983) *Formirovanie motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste [Formation of motivation for learning at school age]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 96 p. (In Russian)
- Rakhimov, A. Z. (2003) *Psikhodidaktika [Psychodidactics]*. Ufa: Tvorchestvo Publ., 400 p. (In Russian)
- Romanenko, I. B., Khodyrev, G. A. (2022) Motivatsionnyj krizis v sovremennom professional'nom obrazovanii: istoriko-epistemologicheskij analiz [Motivational crisis in modern professional education: Historical and epistemological analysis]. *Nauchnoe mnenie — The Scientific Opinion*, no. 1–2, pp. 10–16. [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2022\\_1-2\\_10](https://doi.org/10.25807/22224378_2022_1-2_10) (In Russian)
- Shingaev, S. M., Vlasova, G. I., Turchin, A. S. (2019) Psychological features of the teacher's burnout prevention. In: S. A. Glebovich (ed.). *Pedagogical Education — History, Present Time, Perspectives*, vol. 87. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. London: European Publ., pp. 214–220. (In English)
- Turchin, A. S. (1983) Osoznavaemye i dejstvennyye motivy v uchenii podrostkov [Conscious and effective motives in the learning of adolescents]. In: *Kommunikativnye i gnosticheskie komponenty v strukture pedagogicheskogo masterstva [Communicative and gnostic components in the structure of pedagogical skill]*. Izhevsk: Udmurt State University Publ., pp. 38–45. (In Russian)
- Turchin, A. S. (2011) Motivatsionnyj komponent v strukture obrazovatel'noj podgotovki inostrannykh studentov [Motivational component in the structure of educational training of foreign students]. In: *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii "Akademicheskaya mobil'nost' v vuzakh Respubliki Kazakhstan: Opyt i perspektivy" [Proceedings of the international scientific and practical conference "Academic mobility in universities of the Republic of Kazakhstan: Experience and prospects"]*. Uralsk: Makhambet Utemisov West Kazakhstan University Publ., pp. 15–17. (In Russian)
- Turchin, A. S. (2013) Psychological analysis of a teacher's activity in class *Journal of Education, Technology and Computer Science*, vol. 7, no. 1, pp. 137–140. (In English)
- Turchin, A. S. (2022) Vliyanie osvoeniya uchebno-professional'noj deyatel'nosti na motivatsiyu ucheniya kursantov vuza vojsk Rosgvardii [The impact of mastering educational and professional activities on the motivation of cadets of the academy of the Russian guard troops]. *Chelovecheskij faktor. Sotsial'nyj psikholog*, no. 1 (43), pp. 311–312. (In Russian)
- Vermeer, H. I., Boekaerts, M., Seegers, G. (2000) Motivational and Gender differences: Sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of Educational Psychology*, vol. 2, no. 2, pp. 308–315. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.308>

**Сведения об авторе**

ТУРЧИН Анатолий Степанович — *Anatoly S. Turchin*

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия.

Saint Petersburg Military Order of Zhukov Academy of the National Guard Troops of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: [2366-1186](#), ORCID: [0000-0001-7973-2017](#), e-mail: [ast55@mail.ru](mailto:ast55@mail.ru)

Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и прикладной психологии научно-исследовательского центра Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации.



Научная статья

УДК 376

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2025-2-4-353-363>

## Инклюзивные диспозиции педагогов общеобразовательных организаций: опыт сравнительного изучения\*

В. З. Кантор, Ю. Л. Проект<sup>✉</sup>, А. Н. Кошелева, В. Ф. Луговая, В. В. Хороших

**Аннотация.** Статья посвящена диагностико-методическим вопросам сравнительного эмпирического изучения инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций, выступающих в качестве профессионально-личностных детерминант имплементации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В контексте понимания инклюзивных диспозиций как смыслового ядра профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзии предлагается подход к типологической диагностике этих диспозиций, основывающийся на дифференциации их восьми базовых типов. Воплощением данного подхода является доказавшая свою эффективность в исследовательской практике авторская методика аутоидентификации инклюзивных диспозиций учителя, процедурно-содержательные аспекты реализации которой представлены в статье.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивные диспозиции, педагоги общеобразовательных организаций, дети с ограниченными возможностями здоровья, диагностика, аутоидентификация

## Inclusive dispositions among general education teachers: insights from a comparative studies

V. Z. Kantor, Yu. L. Proekt<sup>✉</sup>, A. N. Kosheleva, V. F. Lugovaya, V. V. Khoroshikh

**Abstract.** The paper addresses diagnostic and methodological issues in the comparative empirical study of inclusive dispositions among teachers in general education institutions, viewed as professional and personal determinants of the implementation of inclusive education for children with disabilities. Conceptualizing inclusive dispositions as the semantic core of teachers' professional activity in inclusive settings, the paper proposes an approach to the typological assessment of these dispositions based on the differentiation of eight basic types. This approach is operationalized through the authors' teacher self-identification instrument for inclusive dispositions, which has demonstrated effectiveness in research practice. The paper presents the procedural and content-related aspects of its implementation.

**Keywords:** inclusive education, inclusive dispositions, teachers in general education institutions, children with disabilities, assessment, self-identification

\* Статья поступила в редакцию 16.02.2026

## Введение

Инклюзия, став одним из базовых современных образовательных концептов (Косарецкий 2024) и определив в последние десятилетия тренды образовательной политики (Пенин 2010; Токарская, Жукова 2015; Фальковская 2024; Hardy, Woodcock 2024) и тенденции развития системы образования (Гребенникова 2015; Коваль 2014; Селиванова, Мигунова 2025), актуализировала вопросы не только нормативно-правового и организационно-методического, но и кадрового обеспечения включения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательный процесс школы общего назначения, причем ключевое значение здесь приобретает качественный аспект, связанный с потребностью в педагоге, характеризующемся принципиально новым типом профессионального сознания и потому готовом и способном быть подлинным участником инклюзивных образовательных отношений и актором инклюзивных изменений образовательной практики.

В этом контексте ключевым фактором успешной имплементации инклюзии выступают не столько внешние условия и ресурсы, сколько внутренняя позиция учителя, ибо «... образование будет инклюзивным только в том случае, если идея инклюзии будет осмыслена и принята учителем...» (Алехина 2016, 137). Более того, решающее значение с точки зрения внедрения инклюзивного образования приобретает триединство таких составляющих, как: «(1) отношение (убеждения и взгляды) учителей к различиям между людьми, (2) их способность действовать педагогически гибко и (3) их готовность и способность сотрудничать с другими» (Сопнор 2018). Тем самым именно совокупность устойчивых убеждений, ценностей, установок и поведенческих готовностей педагога применительно к инклюзии как новой образовательной философии и практике (Семаго 2010) и определяет эффективность его профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

Между тем эта сложная система профессионально-личностных ориентаций, влияющая на восприятие, оценку и действия педагога в инклюзивной среде, в современном научном дискурсе все чаще концептуализируется через понятие инклюзивных диспозиций (Chatterjee et al. 2024; Wainscott 2025).

Инклюзивные диспозиции выступают как устойчивые, социально и профессионально обусловленные предрасположенности педагога к определенному способу восприятия, осмысления ситуаций и поведения в контексте ин-

клюзивной образовательной практики. Они интегрируют в себе когнитивный (знания, представления, убеждения), эмоционально-оценочный (чувства, отношения, ценности) и конативный (поведенческие намерения, готовности к действию) компоненты, образуя смысловое ядро профессиональной деятельности учителя в условиях инклюзии (Кантор и др. 2023а). Именно эти диспозиции опосредуют и интерпретацию педагогом ситуации «особого» ребенка в классе — в качестве ли некоей проблемы и угрозы или в качестве вызова и ресурса для развития всех участников образовательного процесса, и выстраивание педагогом коммуникации с ребенком с ОВЗ и его семьей, и, наконец, степень открытости педагога к поиску новых методических решений и сотрудничеству со смежными специалистами.

Тем важнее в данном контексте становится дифференциальная диагностика инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций, причем она значима не только и не столько для исследовательской практики как таковой, сколько для собственно образовательной практики, поскольку без понимания и учета диспозиционного профиля отдельного педагога и педагогического коллектива в целом любые административные усилия по внедрению инклюзии рискуют остаться формальными, встречая скрытое или явное сопротивление, профессиональное выгорание либо пассивное неприятие со стороны педагогов; напротив, опора на конструктивные инклюзивные диспозиции становится мощным внутренним ресурсом преодоления объективных трудностей, источником профессионального роста и основой создания по-настоящему принимающей и развивающей образовательной среды для обучающихся с ОВЗ.

Между тем диагностико-методическая база сравнительного изучения инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций в настоящее время характеризуется очевидной дефицитностью. С восполнением этого пробела и была связана одна из целей предпринятого исследования.

### **Теоретико-экспериментальные основы диагностико-методического обеспечения сравнительного изучения инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций**

Инклюзивные диспозиции — это профессионально-личностные характеристики педагогов, отражающие их отношение, готовность

и способность работать в условиях инклюзивного образования, т. е. в образовательной среде, в которой учатся дети с разными возможностями и особенностями в развитии.

Согласно концепции диспозиционной регуляции поведения В. А. Ядова, диспозиции личности выступают как результат взаимодействия потребностей личности и ситуаций, предоставляющих возможность для их удовлетворения, реализации (Ядов 1975; 2013). При этом личностные диспозиции образуют иерархическую систему, в которой выделяются три уровня.

К низшему уровню относятся элементарные фиксированные установки, формирующиеся на основе витальных потребностей и в простейших ситуациях, и в них не представлены когнитивный и поведенческий компоненты.

Средний уровень воплощают собой социальные фиксированные установки, которые содержат три компонента — эмоциональный (оценочный), когнитивный (рассудочный) и поведенческий (поведенческая готовность) — и на формирование которых оказывают влияние социальные потребности, связанные с включением личности в различные социальные группы и соответствующие социальные ситуации.

Наконец, высший уровень — это система ценностных ориентаций, доминирующая направленность личности на те или иные жизненные сферы и цели, и их формирование определяется высшими социальными потребностями.

Таким образом, инклюзивные диспозиции находят свое отражение на среднем и высшем уровнях диспозиционной структуры личности и показывают, насколько педагог готов к работе в инклюзивной системе и каким образом он реагирует на профессиональные вызовы, связанные с разнообразием образовательных потребностей и возможностей детей, обучающихся в одном классе.

Между тем, эмпирические исследования позволили операционализировать обобщенный конструкт инклюзивных диспозиций педагога и определить основные типы этих диспозиций. В качестве таковых выступают:

- детоцентрированная диспозиция, отражающая смысловой фокус педагога на расширение образовательных возможностей и возможностей социализации школьников с ОВЗ;
- мировоззренческая диспозиция, центральным звеном которой является понимание инклюзии как нормы современного общества и инструмента реализации образовательных прав каждого человека;

- личностно-ориентированная диспозиция, сфокусированная на социально-психологических измерениях инклюзии и ее возможностях в повышении личностной зрелости всех участников инклюзивных образовательных отношений;
- системоцентрированная диспозиция, связанная с рассмотрением инклюзии как открывающейся перспективы развития системы образования в целом;
- аналитическая диспозиция, при которой принятие инклюзии сопровождается рефлексией ее возможных ограничений и необходимых для ее реализации условий;
- индифферентная диспозиция, отражающая отказ от рефлексии инклюзивного образования, отсутствие каких-либо эмоциональных и моральных его оценок, безразличное отношение к нему;
- скептическая диспозиция, чей смысловой фокус проявляется в выраженных сомнениях и негативных реакциях относительно обеспечения инклюзивного образования и возможностей его реализации на практике;
- негативная диспозиция, проявляющаяся в выраженном неприятии инклюзивного образования и отрицании самой возможности интеграции школьников с ОВЗ в образовательное пространство массовой школы (Кантор и др. 2023b).

В контексте этих представлений о номенклатуре инклюзивных диспозиций педагогов становится возможным и актуальным выявление их преобладающих типов и в разрезе индивидуального профиля отношения к инклюзии, и на уровне общего дискурсивного фона педагогического коллектива или какой-либо категории педагогов. Данная логика и должна определять формирование диагностико-методического обеспечения сравнительного изучения инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций.

### Методика аутоидентификации инклюзивных диспозиций учителя как диагностический инструмент

Отправной точкой для разработки диагностической методики для изучения инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций стала идея аутоидентификации по словесным портретам, убедительно доказавшая свою продуктивность в исследовательской практике (Эйдемиллер, Юстицкис 2008, 593–599): в русле этой идеи и с учетом

типологии инклюзивных диспозиций были составлены восемь психологических портретов (описаний) педагогов, каждый из которых четко «проецируется» на тот или иной тип диспозиции, воплощая соответствующий устойчивый вариант отношения к инклюзивному образованию с характерными для него степенью принятия инклюзии, диапазоном воспринимаемых возможностей и барьеров, выраженностью профессиональной рефлексии и готовностью к инклюзивным изменениям в образовательной практике (см. Приложение).

Респонденту предлагается последовательно ознакомиться со всеми портретами и оценить степень собственного сходства с этими портретами (прямая самоидентификация инклюзивных диспозиций) и степень сходства с ними большинства других педагогов из его профессионального окружения (отраженная самоидентификация инклюзивных диспозиций). Оценка осуществляется на основе 6-балльной шкалы Ликерта, где 1 — совсем не похоже, 2 — не похоже, 3 — немного похоже, 4 — в некоторой степени похоже, 5 — похоже, 6 — очень похоже.

При этом при обработке результатов помимо восьми первичных инклюзивных диспозиций учитываются и две вторичные диспозиции — поддерживающая (сумма баллов по шкалам детоцентрированной, мировоззренческой, лично-ориентированной и системноцентрированной инклюзивных диспозиций) и отрицающая (сумма баллов по шкалам негативной и индифферентной диспозиций).

В процессе интерпретации результатов диагностики предусматривается качественный анализ полученных оценок с учетом социально-демографических и социально-профессиональных характеристик респондентов.

Методика аутоидентификации инклюзивных диспозиций учителя может использоваться в целях их типологической диагностики как в индивидуальном, так и в групповом формате. При этом при реализации группового формата предпочтительно объединять респондентов, сопоставимых по статусу и профессиональному опыту, чтобы избежать дополнительного давления социальных ролей.

Обязательным условием является обеспечение конфиденциальности и добровольности участия. До начала реализации диагностической процедуры респондентам необходимо дать развернутую информацию о ее целях и способах последующего использования обобщенных результатов. Важно понимание участниками того, что проводимая диагностика не предназначена для оценки качества работы конкрет-

ного учителя или принятия административных решений, а ориентирована исключительно на исследовательские и развивающие цели.

Оптимальная продолжительность выполнения диагностического задания в расчете на одного респондента при самостоятельном чтении описаний составляет 20–30 минут. Недопустимо обсуждение среди участников содержания портретных описаний, а также комментирование или подсказки со стороны ведущего, поскольку это может увеличить риск получения социально желательных ответов и снизить диагностическую ценность методики.

Диагностика может осуществляться в цифровом формате — при условии обеспечения анонимности для респондентов и с использованием электронного опросника, в обязательном порядке сохраняющего полные тексты портретных описаний и оригинальную логику шкалирования. Любые сокращения этих текстов, изменение формулировок или шкал оценивания методики, требующая отдельного исследования и проверки психометрических свойств.

Методика аутоидентификации инклюзивных диспозиций учителя была использована и апробирована в рамках масштабных поисково-констатирующих экспериментов, в которых респондентами выступили педагоги общеобразовательных организаций, а также — для реализации сравнительного плана исследования — педагоги учреждений системы специального образования и родители нормотипичных обучающихся как участники инклюзивных образовательных отношений; в обоих случаях методика доказала свою высокую диагностическую эффективность, позволив выявить общее и специфическое в выраженности тех или иных инклюзивных диспозиций у разных акторов инклюзивного образовательного процесса и ее опосредовании социально-демографическими и социально-профессиональными факторами (Кантор, Проект 2025; Кантор и др. 2025).

## **Заключение**

Осознание того, что успешность внедрения и реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ определяется не только и не столько внешними организационно-ресурсными условиями, сколько внутренней, диспозиционной готовностью педагогического корпуса, обуславливает потребность в диагностическом изучении инклюзивных диспозиций педагогов разных категорий. Понимание инклюзивных диспозиций как иерархически организованной системы

устойчивых профессионально-личностных предрасположенностей к оценкам, отношениям и действиям в условиях инклюзии и его операционализация с выделением восьми базовых типов диспозиций создает основу для разработки и использования тонкого диагностического инструмента, позволяющего выйти за рамки упрощенной дихотомии «за» или «против» инклюзии». Тем самым становится возможным увидеть спектр профессиональных позиций, где конструктивный потенциал для развития инклюзивных компетенций содержится не только в безоговорочном принятии инклюзии в образовании, но и, что особенно важно, в аналитической диспозиции, сочетающей поддержку ценностей инклюзии с критической рефлексией условий и ограничений ее реализации.

Диагностическая методика аутоидентификации инклюзивных диспозиций учителя решает значимую для практики задачу перевода субъективных установок в поле объективного анализа, позволяя получить многомерный профиль отдельного педагога, педагогического коллектива или какой-либо категории педагогов. При этом ключевым принципом, положенным в основу применения данного диагностического инструмента, является его развивающая и рефлексивная, а не контрольно-оценочная направленность, когда диагностика призвана стать началом профессионального диалога, базисом для уяснения сильных сторон и зон роста в контексте профессионального развития педагогов как участников инклюзивных образовательных отношений.

## Приложение

### Методика аутоидентификации инклюзивных диспозиций учителя

#### Процедура проведения

Процедура проведения предполагает индивидуальное знакомство респондента с текстами портретных описаний педагогов, обозначенных буквами от «А» до «З». Каждый портрет описывает устойчивую позицию педагога по отношению к инклюзивному образованию. Респондент последовательно читает каждое портретное описание и выставляет оценку по двум шкалам: сходство с самим собой и сходство с большинством учителей. Для ответов используется предложенная шкала от «очень похож» до «совсем не похож» применительно к себе и к «типичному учителю».

*Инструкция для респондента:* «Ниже представлены психологические портреты учителей, занимающих разные позиции в отношении инклюзивного образования. Пожалуйста, прочитайте каждое описание и оцените, насколько оно похоже на Вас и насколько оно характерно для большинства учителей. Для оценки используйте предлагаемую шкалу».

#### Стимульный материал

##### Стимульный материал

##### КАРТОЧКА «А»

Полагает, что инклюзивное образование открывает широкие возможности для детей с ОВЗ, способствуя социально-психологической адаптации и интеграции в общество, активизации общения со сверстниками, более широкой поддержке со стороны взрослых. Искренне верит, что обучение в инклюзивном классе позволяет таким детям улучшить свои образовательные результаты, поскольку они тянутся за остальными детьми, получают квалифицированную поддержку от педагога. В своей профессиональной деятельности стремится наращивать профессиональные компетенции, позволяющие создавать оптимальные условия для всех обучающихся и способствовать формированию гибкой и адаптивной образовательной среды инклюзивной школы.

Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Очень похож на большинство учителей	Похож на большинство учителей	В некоторой степени похож на большинство учителей	Немного похож на большинство учителей	Не похож на большинство учителей	Совсем не похож на большинство учителей

**КАРТОЧКА «Б»**

Считает, что инклюзия является основополагающим принципом устройства современного общества, обеспечивая равный доступ к образованию для всех групп детей. Именно такой подход, по его мнению, делает общество цивилизованным, а его граждан руководствующимися гуманистическими ценностями. Полагает, что дети с ограниченными возможностями здоровья имеют право и должны учиться в инклюзивной школе, поскольку общение в классе детей, имеющих разные индивидуальные и физические особенности, способствует формированию навыков конструктивной коммуникации и умения принимать уникальность другого человека. В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья стремится проявлять индивидуальный подход, внимание и поддержку. Он уверен в том, что создание ситуации успеха и развитие творческих способностей таких учеников становится залогом повышения уровня их образовательных результатов.

Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Очень похож на большинство учителей	Похож на большинство учителей	В некоторой степени похож на большинство учителей	Немного похож на большинство учителей	Не похож на большинство учителей	Совсем не похож на большинство учителей

**КАРТОЧКА «В»**

Склонен не размышлять об инклюзивном образовании. Он слишком занят рабочей рутинной, чтобы думать еще и об этом. Его не касаются как вопросы организации инклюзивного образования, так и то, насколько возможно обучать детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной инклюзивной школы. Ему безразлично, какой характер приобретают дискуссии о возможностях и ограничениях инклюзивного образования, какие педагогические технологии и приемы могут использоваться в условиях инклюзии. Его отношение к ученикам с особыми образовательными потребностями в собственных классах можно назвать скорее как равнодушное, он склонен продолжать работать так, как и в классах, где таких учеников нет.

Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Очень похож на большинство учителей	Похож на большинство учителей	В некоторой степени похож на большинство учителей	Немного похож на большинство учителей	Не похож на большинство учителей	Совсем не похож на большинство учителей

**КАРТОЧКА «Г»**

В целом принимает инклюзивный подход в образовании. Верит, что включение в класс детей с ограниченными возможностями здоровья открывает новые возможности для личностного и когнитивного развития детей условной нормы, учит всех детей эмпатии и состраданию, прививает гуманистические нормы и ценности. Однако склонен обнаруживать достаточное количество барьеров для его реализации, связанных с увеличением нагрузки на учителя, сложностью в реализации индивидуального подхода к каждому ученику в условиях реальной деятельности, недостаточной готовностью и материальной обеспеченностью школы к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья. Размышляет и пытается найти способы преодоления указанных трудностей и проблем. Полагает, что в школе должна работать команда специалистов, поддерживающих обучение детей с ОВЗ.

Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Очень похож на большинство учителей	Похож на большинство учителей	В некоторой степени похож на большинство учителей	Немного похож на большинство учителей	Не похож на большинство учителей	Совсем не похож на большинство учителей

КАРТОЧКА «Д»

Является ярким противником инклюзивного образования. Полагает, что дети с ограниченными возможностями здоровья должны учиться в специализированных образовательных учреждениях, где с ними будут работать соответствующие специалисты и педагоги. Включение же таких учеников в традиционные школьные классы, по его мнению, приводит к деградации уровня школьного образования, дети условной нормы теряют образовательные возможности. Считает, что инклюзивное образование не идет на пользу и детям с ограниченными возможностями здоровья, поскольку полагает, что они не выдерживают темпа обучения, испытывают трудности с усвоением учебного материала, учатся хуже, чем могли бы. Его основная идея — «не стройте иллюзий, инклюзивное образование в принципе невозможно». Существующие практики инклюзивного образования воспринимаются им как фикции, попытки построить «Потемкинские деревни», поскольку он убежден в их недофинансировании и формальном характере реализации.

Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Очень похож на большинство учителей	Похож на большинство учителей	В некоторой степени похож на большинство учителей	Немного похож на большинство учителей	Не похож на большинство учителей	Совсем не похож на большинство учителей

КАРТОЧКА «Е»

Считает инклюзивное образование безоговорочно необходимой нормой современной школы. В инклюзивном образовании видит потенциал личностного и социального развития каждого ученика, возможности формирования у детей гуманного отношения к окружающим, толерантности и уважения к разнообразию, ответственности и желания оказывать помощь нуждающимся. Полагает, что в условиях инклюзии дети с ограниченными возможностями здоровья получают шанс успешной социализации и гармоничного личностного развития, а для раскрытия их образовательного потенциала необходимо создавать благоприятный психологический климат в классе. Необходимым условием успешности инклюзивного образования считает объединение усилий учителей, родителей, администрации школы, органов управления образования и даже правительства для обеспечения инклюзивного процесса всеми необходимыми условиями.

Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Очень похож на большинство учителей	Похож на большинство учителей	В некоторой степени похож на большинство учителей	Немного похож на большинство учителей	Не похож на большинство учителей	Совсем не похож на большинство учителей

КАРТОЧКА «Ж»

Искренне полагает, что не каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья может подойти инклюзивное образование. Еще в большей степени он сомневается в том, что в условиях инклюзии можно развивать таланты и способности детей условной нормы. Скептически относится к самой возможности выстроить конструктивные взаимодействия между учениками в инклюзивном классе, опасаясь рисков социальной эксклюзии и буллинга детей с ограниченными возможностями здоровья и нарастания у них психологических проблем. Обращает внимание на то, что в классе может происходить отставание в изучении учебного материала из-за потери времени для долгого объяснения материала на уроке. Сомневается в готовности широких слоев социума поддерживать ценности инклюзивного образования, а школы реализовывать инклюзивный образовательный процесс.

Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Очень похож на большинство учителей	Похож на большинство учителей	В некоторой степени похож на большинство учителей	Немного похож на большинство учителей	Не похож на большинство учителей	Совсем не похож на большинство учителей

**КАРТОЧКА «З»**

Считает, что инклюзивное образование открывает широкие возможности для развития педагогической науки и практики. По его мнению, это способствует развитию дидактики, методологии, системы обучения, разработке новых передовых педагогических технологий и внедрению индивидуализации и персонализации обучения. Полагает, что государственная финансовая поддержка инклюзии в образовании позволяет школам создавать по-настоящему комфортную и безопасную образовательную среду. По его мнению, инклюзия является своевременным ответом на общественные запросы в связи с ростом детей с ослабленным здоровьем; отвечает современным стандартам образования. Он убежден, что инклюзивное образование открывает возможности для профессионального роста учителя, развития его компетенций. Вместе с тем, он считает финансирование инклюзивного образования недостаточным, а проблему нехватки учителей, специально подготовленных к работе в условиях инклюзии, требующей решения для повышения его качества.

Очень похож на меня	Похож на меня	В некоторой степени похож на меня	Немного похож на меня	Не похож на меня	Совсем не похож на меня
Очень похож на большинство учителей	Похож на большинство учителей	В некоторой степени похож на большинство учителей	Немного похож на большинство учителей	Не похож на большинство учителей	Совсем не похож на большинство учителей

*Обработка результатов*

Процесс интерпретации является ключевым этапом в понимании общего результата тестирования и обеспечении точности и актуальности результатов. В этом процессе предусматривается качественный анализ полученных оценок. Результаты тестирования затем могут быть использованы для подробного анализа профессиональных диспозиций и установок личности педагога, связанных с работой в условиях инклюзии.

*Ключи*

Типы инклюзивных диспозиций, репрезентируемые портретными описаниями педагогов, обозначены следующим образом:

- А — детоцентрированная
- Б — мировоззренческая
- В — индифферентная
- Г — аналитическая
- Д — негативная
- Е — личностно-ориентированная
- Ж — скептическая
- З — системоцентрированная

**Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

**Conflict of Interest**

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

**Соответствие принципам этики**

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

**Ethics Approval**

The authors declare that the study complies with all ethical principles applicable to human and animal research.

**Вклад авторов**

Авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи статьи.

**Author Contributions**

The authors have made an equal contribution to the preparation of the manuscript of the article.

### Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания по теме «Сравнительный анализ инклюзивных диспозиций педагогов общеобразовательных организаций» (проект № VRFY-2025-0014).

### Funding

The research was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the state assignment on the topic «Comparative Analysis of Inclusive Dispositions of Teachers in General Education Organizations» (project No. VRFY-2025-0014).

## Литература

- Алехина, С. В. (2016) Инклюзивное образование: от политики к практике. *Психологическая наука и образование*, т. 21, № 1, с. 136–145. <https://doi.org/10.17759/pse.2016210112>
- Гребенникова, В. М. (2015) Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации: проблемы и перспективы. *Фундаментальные исследования*, № 2-19, с. 4292–4297. EDN: TWTRUR
- Кантор, В. З., Кондракова, И. Э., Проект, Ю. А., Антропов, А. П. (2025) Педагоги общеобразовательных организаций и родители нормотипичных обучающихся: сравнительный анализ инклюзивных диспозиций. *Интеграция образования*, т. 29, № 3 (120), с. 507–527. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202503.507-527>
- Кантор, В. З., Проект, Ю. А. (2025) Особенности инклюзивных диспозиций педагогов учреждений общего и специального образования. *Психологическая наука и образование*, т. 30, № 5, с. 35–48. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300503>
- Кантор, В. З., Проект, Ю. А., Антропов, А. П., Кондракова, И. Э. (2023а) Педагогическое образование как сфера формирования инклюзивных диспозиций учителя. *Образование и наука*, т. 25, № 10, с. 12–44. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-10-12-44>
- Кантор, В. З., Проект, Ю. А., Кошелева, А. Н. и др. (2023b) Инклюзивные диспозиции как профессионально значимые характеристики будущих педагогов: типологический аспект. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*, № 210, с. 217–229. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2023-210-217-229>
- Коваль, О. Н. (2014) Инклюзия как ведущая тенденция развития системы образования. *Национальные приоритеты России*, № 4 (14), с. 58–60.
- Косарецкий, С. Г. (2024) Тренды «инклюзивного образования» в современном мире: международные дискуссии и перспективы для России. *Психологическая наука и образование*, т. 29, № 5, с. 14–30. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290502>
- Пенин, Г. Н. (2010) Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики. *Universum: Вестник Герценовского университета*, № 9, с. 41–47.
- Селиванова, С. С., Мигунова, Ю. В. (2025) Тенденции развития системы инклюзивной образовательной среды на примере регионов Приволжского федерального округа. *Society and Security Insights*, т. 8, № 3, с. 195–206. [https://doi.org/10.14258/SSI\(2025\)3-11](https://doi.org/10.14258/SSI(2025)3-11)
- Семаго, Н. Я. (2010) Инклюзия как новая образовательная философия и практика. *Аутизм и нарушения развития*, т. 8, № 4, с. 1–9.
- Токарская, Л. В., Жукова, И. В. (2015) Реализация государственной политики Российской Федерации в сфере инклюзивного образования. *Социум и власть*, № 5 (55), с. 36–41.
- Фальковская, Л. П. (2024) О государственном регулировании развития инклюзивного образования и создания специальных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации. *Психологическая наука и образование*, т. 29, № 5, с. 5–13. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290501>
- Эйдемиллер, Э. Г., Юстицкис, В. (2008) *Психология и психотерапия семьи*. 4-е изд., СПб.: Питер, 672 с.
- Ядов, В. А. (1975) О диспозиционной регуляции социального поведения личности. В кн.: *Методологические проблемы социальной психологии*. М.: Наука, с. 89–106.
- Ядов, В. А. (2013) *Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция*. 2-е изд. М.: ЦСПиМ, 376 с.
- Chatterjee, P., Vakil, Sh., Alexander, M. (2024) Before it is Too Late! An Insight into Dispositions of the Intervention Specialist Candidates on Inclusion. *Journal of the International Society for Teacher Education*, vol. 28, no. 1, pp. 69–85. <https://doi.org/10.26522/jiste.v28i1.4534>
- Connor, D. J. (2018) Contemplating teachers' disposition and pedagogical skills within inclusive classrooms. Responsibilities of, and implications for, teacher education programs and in-service professional development. *Die Deutsche Schule*, vol. 110, no. 1, pp. 75–86. <https://doi.org/10.25656/01:26003>
- Hardy, I., Woodcock, S. (2024) Inclusive education policies — objects of observance, omission, and obfuscation: ten years on... *International Journal of Inclusive Education*, vol. 28, no. 13, pp. 3234–3252. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2257697>
- Wainscott, S. D. (2025) Building inclusive dispositions within interdisciplinary training for teachers of the deaf and speech-language pathologists. *Communication Disorders Quarterly*, vol. 46, no. 2, pp. 73–83. <https://doi.org/10.1177/15257401231222870>

## References

- Alekhina, S. V. (2016) Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive education: From policy to practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 21, no. 1, pp. 136–145. <https://doi.org/10.17759/pse.2016210112> (In Russian)
- Chatterjee, P., Vakil, Sh., Alexander, M. (2024) Before it is Too Late! An Insight into Dispositions of the Intervention Specialist Candidates on Inclusion. *Journal of the International Society for Teacher Education*, vol. 28, no. 1, pp. 69–85. <https://doi.org/10.26522/jiste.v28i1.4534> (In English)
- Connor, D. J. (2018) Contemplating teachers' disposition and pedagogical skills within inclusive classrooms. Responsibilities of, and implications for, teacher education programs and in-service professional development. *Die Deutsche Schule*, vol. 110, no. 1, pp. 75–86. <https://doi.org/10.25656/01:26003> (In English)
- Ejdemiller, E. G., Yustitskis, V. (2008) *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i [Family psychology and psychotherapy]*. 4<sup>th</sup> ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 672 p. (In Russian)
- Falkovskaya, L. P. (2024) O gosudarstvennom regulirovani razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya i sozdaniya spetsial'nykh uslovij dlya obucheniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v Rossijskoj Federatsii [On state regulation of the development of inclusive education and the creation of special conditions for educating children with disabilities in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 29, no. 5, pp. 5–13. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290501> (In Russian)
- Grebennikova, V. M. (2015) Razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federatsii: problemy i perspektivy [Development of inclusive education in the russian federation: problems and prospects]. *Fundamental'nye issledovaniya — Fundamental Research*, no. 2-19, pp. 4292–4297. EDN: TWTRUR (In Russian)
- Hardy, I., Woodcock, S. (2024) Inclusive education policies — objects of observance, omission, and obfuscation: ten years on... *International Journal of Inclusive Education*, vol. 28, no. 13, pp. 3234–3252. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2257697> (In English)
- Kantor, V. Z., Kondrakova, I. E., Proekt, Yu. L., Antropov, A. P. (2025) Pedagogi obshcheobrazovatel'nykh organizatsij i roditeli normotipichnykh obuchayushchikhsya: sravnitel'nyj analiz inklyuzivnykh dispozitsij [General education teachers and parents of neurotypical learners: A comparative analysis of inclusive dispositions]. *Integratsiya obrazovaniya — Integration of Education*, vol. 29, no. 3, pp. 507–527. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202503.507-527> (In Russian)
- Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L. (2025) Osobennosti inklyuzivnykh dispozitsij pedagogov uchrezhdenij obshchego i spetsial'nogo obrazovaniya [Features of inclusive dispositions among teachers in general and special education institutions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 30, no. 5, pp. 35–48. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300503> (In Russian)
- Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L., Antropov, A. P., Kondrakova, I. E. (2023a) Pedagogicheskoe obrazovanie kak sfera formirovaniya inklyuzivnykh dispozitsij uchitelya [Pedagogical education as an area to form teacher inclusive dispositions]. *Obrazovanie i nauka — The Education and Science Journal*, vol. 25, no. 10, pp. 12–44. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-10-12-44> (In Russian)
- Kantor, V. Z., Proekt, Yu. L., Kosheleva, A. N. et al. (2023b) Inklyuzivnye dispozitsii kak professional'no znachimye kharakteristiki budushchikh pedagogov: tipologicheskij aspekt [Inclusive dispositions as professionally significant characteristics of future teachers: The typological aspect]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 210, pp. 217–229. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2023-210-217-229> (In Russian)
- Kosaretskij, S. G. (2024) Trendy “inklyuzivnogo obrazovaniya” v sovremennom mire: mezhdunarodnye diskussii i perspektivy dlya Rossii [Trends of “Inclusive Education” in the modern world: International discussions and prospects for Russia]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 29, no. 5, pp. 14–30. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290502> (In Russian)
- Koval, O. N. (2014) Inklyuziya kak vedushchaya tendentsiya razvitiya sistemy obrazovaniya [Inclusion as a leading trend in the development of the education system]. *Natsional'nye prioritety Rossii*, no. 4 (14), pp. 58–60. (In Russian)
- Penin, G. N. (2010) Inklyuzivnoe obrazovanie kak novaya paradigma gosudarstvennoj politiki [Inclusive education as a new paradigm of state policy]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta — Universum: Herzen University Bulletin*, no. 9, pp. 41–47. (In Russian)
- Selivanova, S. S., Migunova, Yu. V. (2025) Tendentsii razvitiya sistemy inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy na primere regionov Privolzhskogo federal'nogo okruga [Trends in the development of an inclusive educational environment based on the example of the regions of the Volga Federal District]. *Society and Security Insights*, vol. 8, no. 3, pp. 195–206. [https://doi.org/10.14258/SSI\(2025\)3-11](https://doi.org/10.14258/SSI(2025)3-11) (In Russian)
- Semago, N. Ya. (2010) Inklyuziya kak novaya obrazovatel'naya filosofiya i praktika [Inclusion as a new educational philosophy and practice]. *Autizm i narusheniya razvitiya — Autism and Developmental Disorders*, vol. 8, no. 4, pp. 1–9. (In Russian)

- Tokarskaya, L. V., Zhukova, I. V. (2015) Realizatsiya gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federatsii v sfere inkluzivnogo obrazovaniya [Implementing the state policy of the Russian Federation in the field of inclusive education]. *Sotsium i vlast' — Society and Power*, no. 5 (55), pp. 36–41. (In Russian)
- Wainscott, S. D. (2025) Building inclusive dispositions within interdisciplinary training for teachers of the deaf and speech-language pathologists. *Communication Disorders Quarterly*, vol. 46, no. 2, pp. 73–83. <https://doi.org/10.1177/15257401231222870> (In English)
- Yadov, V. A. (1975) O dispozitsionnoj regulyatsii sotsial'nogo povedeniya lichnosti [On dispositional regulation of social behavior of the individual]. In: *Metodologicheskie problemy sotsial'noj psikhologii [Methodological problems of social psychology]*. Moscow: Nauka Publ., pp. 89–106. (In Russian)
- Yadov, V. A. (2013) *Samoregulyatsiya i prognozirovanie sotsial'nogo povedeniya lichnosti: Dispozitsionnaya kontseptsiya [Self-regulation and forecasting of social behavior of the individual: The dispositional concept]*. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow: TsSPiM Publ., 376 p. (In Russian)

#### Сведения об авторах

КАНТОР Виталий Зорахович — *Vitaly Z. Kantor*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.  
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 4278-5233, Scopus AuthorID: 57197712404, ResearcherID: Y-6834-2018, ORCID: 0000-0002-9700-7887,  
e-mail: [v.kantor@mail.ru](mailto:v.kantor@mail.ru)

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии.

КОШЕЛЕВА Александра Николаевна — *Aleksandra N. Kosheleva*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.  
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 3957-8608, Scopus AuthorID: 57193243586, ResearcherID: E-3406-2017, ORCID: 0000-0003-2497-6414,  
e-mail: [ankosheleva@herzen.spb.ru](mailto:ankosheleva@herzen.spb.ru)

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании.

ПРОЕКТ Юлия Львовна — *Yuliya L. Proekt*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.  
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 5532-5143, Scopus AuthorID: 57197748967, ResearcherID: D-9792-2017, ORCID: 0000-0002-1914-9118,  
e-mail: [proekt.jl@gmail.com](mailto:proekt.jl@gmail.com)

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании.

ЛУГОВАЯ Виолетта Федоровна — *Violetta F. Lugovaya*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.  
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 6345-6407, Scopus AuthorID: 57197750123, ResearcherID: E-2228-2017, ORCID: 0000-0001-5577-5995,  
e-mail: [Violetta\\_lugovay@mail.ru](mailto:Violetta_lugovay@mail.ru)

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании.

ХОРОШИХ Валерия Викторовна — *Valeria V. Khoroshikh*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.  
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 8161-9550, Scopus AuthorID: 57197744365, ResearcherID: D-9861-2017, ORCID: 0000-0001-7116-0042,  
e-mail: [vhoroshih@herzen.spb.ru](mailto:vhoroshih@herzen.spb.ru)

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании.



Психолого-педагогическая поддержка  
развития человека  
в образовательных процессах

Научная статья

УДК 159.9.072

<https://www.doi.org/10.33910/3034-4255-2025-2-4-364-371>

## Исследовательская этика в российских психологических диссертациях: состояние и перспективы развития

Н. А. Антонова<sup>✉</sup>, К. Ю. Ерицын

**Аннотация.** Исследовательская этика занимает все более заметное место в современной психологической науке, задавая стандарты качества и социальной ответственности в немедицинских исследованиях с участием людей. Целью настоящего пилотного исследования стал анализ отражения этических аспектов в диссертациях по психологическим наукам, защищенных в Российской Федерации в 2025 г. Эмпирическая база включала 91 диссертацию, размещенную на сайте Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (ВАК), из которых в 38 (42 %) выявлены упоминания использования практик исследовательской этики. Контент-анализ текстов показал, что этические элементы описываются фрагментарно и преимущественно декларативно. Наиболее часто встречаются упоминания информированного согласия (31 %), добровольности участия (23 %) и конфиденциальности данных (21 %), в то время как упоминания одобрения исследований этическими комитетами крайне редки (1 %). Результаты свидетельствуют о начальной стадии институционализации исследовательской этики в психологических науках и отсутствии единых стандартов описания этических процедур. Особый интерес представляет наблюдаемый перенос норм из медицинской сферы — диссертация, получившая одобрение этического комитета, была выполнена на базе медицинского университета. Полученные данные подчеркивают необходимость развития исследовательской этической культуры и институциональных механизмов поддержки исследователей, работающих с людьми.

**Ключевые слова:** исследовательская этика, информированное согласие, конфиденциальность, добровольность участия, этический комитет, диссертации, психологическая наука

## Research ethics in Russian psychology dissertations: Current state and prospects

N. A. Antonova<sup>✉</sup>, K. Yu. Eritsyin

**Abstract.** Research ethics is gaining increasing prominence in contemporary psychological science, setting standards of quality and social responsibility for non-medical studies involving human participants. This pilot study aimed to analyze how ethical aspects are reflected in psychology dissertations defended in Russia in 2025. The empirical materials included 91 dissertations available on the website of the Higher Attestation Commission, of which 38 (42%) reported the use of research ethics practices. Content analysis revealed that ethical aspects are described fragmentarily and mainly in a declarative manner. The most frequently mentioned aspects were informed consent (31%), voluntary participation (23%), and data confidentiality (21%), whereas mentions of research ethics committee approval were extremely rare (1%). The results indicate an early stage of institutionalization of research ethics in the psychological sciences and a lack of unified standards for describing ethical procedures. Of particular note is the observed transfer of norms from the medical field: the only dissertation approved by an ethics committee was prepared at a medical university. The findings highlight the need to further develop a research ethics culture and institutional support mechanisms for researchers working with human participants.

**Keywords:** research ethics, informed consent, confidentiality, voluntary participation, ethics committee, dissertations, psychological science

## Введение

Профессиональная этика пронизывает все аспекты деятельности психолога. Наибольшее внимание в научной и практической литературе уделяется вопросам этики психологического консультирования, психотерапии и профессионального взаимодействия с клиентами, обучающимися, коллегами, организациями (Захарова 2024; Шаболтас 2023). Подчеркивается, что соблюдение этических принципов является условием доверия к профессии и фактором развития института психологической помощи (Метелькова 2024).

Однако значительно меньше внимания уделяется *исследовательской этике* в широком понимании — регулирующей различные стадии исследовательской деятельности как процесса приобретения достоверных научных знаний приемлемым для общества образом, не приносящим репутационных рисков (Попова, Мацепуро 2024). Одна из важных областей исследовательской этики — обеспечение прав, достоинства и благополучия тех, кто принимает в них участие, — в разных исследовательских традициях они могут упоминаться как участники исследования, респонденты, информанты или испытуемые.

В контексте психологических исследований это особенно важно, поскольку эмпирические исследования включают опросы, интервью, эксперименты, психодиагностику, наблюдения, т. е. прямое взаимодействие с людьми, в том числе с представителями особо уязвимых групп.

### *Зарубежный контекст: институционализация этики исследований*

В международной практике исследовательская этика эмпирических исследований с участием людей (human research subjects) давно институционализирована. Большинство работ с участием людей подлежит обязательному рассмотрению этическими комитетами или сходными институциями\*. Университеты и научные журналы требуют наличия процедуры информированного согласия (ИС) как ключевого механизма защиты прав участников и документации добровольного участия (Boulton, Parker 2007). Этический кодекс Американской психологической ассоциации (Ethical principles of psychologists and code of conduct 2017) содержит отдельный

раздел, посвященный исследовательской деятельности, детально регламентирующий получение ИС, обеспечение конфиденциальности и минимизацию рисков. То есть это уже устоявшаяся культура, в которой этические принципы встроены в саму логику научного исследования.

### *Медицинские корни современного понимания исследовательской этики*

Современное представление об этике исследований сформировалось на основе биомедицинской традиции. Нюрнбергский кодекс (1947), Хельсинкская декларация (WMA 1964), принятая Всемирной медицинской ассоциацией и регулярно обновляемая с тех пор, этические нормы CIOMS и Международного кодекса биоэтики закрепили ключевые принципы: автономию участника / autonomy, благодеяние / beneficence, непричинение вреда / nonmaleficence и справедливость / justice (Varkey 2021). Именно в медицине раньше всего появились локальные этические комитеты и процедуры этического одобрения.

Интересно, что в начале XXI в. исследования социальных наук начали попадать в сферу действия тех же этических регуляций, что и медицинские. Это сопровождалось критикой: утверждалось, что модели медицинской этики автоматически переносятся на исследования, где риски и сама природа взаимодействия с участниками иные (Boulton, Parker 2007). Тем не менее требования к обоснованию добровольности участия, защите персональных данных и прозрачности процедур постепенно становятся нормой и в социальных исследованиях.

### *Российский контекст: этап становления*

Исследовательская этика в социально-гуманитарных науках в России находится в стадии активного формирования. В медицинской науке принципы этической экспертизы исследований были введены еще в 2002 г. Распоряжением Высшей аттестационной комиссии «О порядке проведения биомедицинских исследований у человека» (О порядке проведения биомедицинских исследований у человека 2002), однако в психологии до сих пор отсутствуют единые институциональные требования. Этический кодекс психолога Российского психологического общества, принятый 14 февраля 2012 г. V съездом Российского психологического общества (Этический кодекс психолога 2012), содержит положения, касающиеся исследовательской деятельности психолога. В документе подчеркивается, что участие в психологических

\* В международной практике могут встречаться такие наименования, как Institutional Review Board (IRB), Research Ethics Board (REB) or Research Ethics Committee (REC).

экспериментах и исследованиях должно быть добровольным, а участники должны быть проинформированы в понятной форме о целях, особенностях исследования и возможных рисках, чтобы самостоятельно принять решение о сотрудничестве с психологом. Работа с участником допускается только после получения его информированного согласия, а в случаях, когда человек не может самостоятельно принять решение об участии, — согласия его законных представителей. Кодекс также фиксирует принцип не нанесения вреда. Тем не менее исследовательская этика в кодексе не выделена в самостоятельный раздел и не сопровождается методическими рекомендациями по ее реализации.

Положительным развитием последних лет является появление этических комитетов при немедицинских университетах — в том числе в РГПУ им. А. И. Герцена, МГППУ, НИУ ВШЭ, СПбГУ и других вузах России. Растет и значение этической экспертизы в научных публикациях: ведущие российские журналы вводят разделы «Декларация об этике», требуют указания на наличие информированного согласия участников и соблюдение принципов добровольности участия (например, Пономарева и др. 2025). Это важный маркер: журналы начинают выполнять функцию не просто научной экспертизы, но и этического фильтра. Аналогичные требования формулируются в конкурсах российских научных фондов (например, Конкурсная документация на проведение открытого публичного конкурса на получение грантов 2025) и в международных грантовых программах (например, программы Европейской комиссии) (EU Grants: How to complete your ethics self-assessment 2021).

Тем не менее остается не освещенным важный исследовательский вопрос: насколько в российской психологической науке реально реализуются этические нормы в исследованиях с участием людей? Пока в отечественной литературе крайне мало данных о практиках исследовательской этики в контексте защиты участников исследования и тем более эмпирических исследований того, как российские исследователи документируют информированное согласие, обеспечивают добровольность участия и защиту респондентов. Нами не было обнаружено эмпирических работ по анализу исследовательской этики в немедицинских исследованиях с участием людей в России. Настоящая работа направлена на восполнение этого пробела.

Целью настоящего исследования являлся анализ представления этических аспектов в диссертациях по психологическим наукам, защищенных в Российской Федерации, с точки зрения

соблюдения принципов исследовательской этики с участием людей.

Диссертационные исследования были выбраны в качестве объекта анализа по нескольким важным причинам:

1. Представляют стандартизированный формат научного исследования. Структура диссертаций регламентируется нормативными документами Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (ВАК), обеспечивает сопоставимость данных. При этом формат диссертации в отличие от научной статьи не представляет серьезных ограничений к объему текста и дает возможность описать все значимые процедурные и методические аспекты исследования.
2. Проходят многоуровневую научную экспертизу. Каждая диссертация оценивается научным руководителем, внешними оппонентами и диссертационным советом, что гарантирует соблюдение базовых научных требований и снижает риск недобросовестного описания процедуры исследования.
3. Отражают институциональные практики и требования научных школ, демонстрируют реальные исследовательские подходы, принятые в российских академических учреждениях. Это позволяет оценить фактический уровень включенности исследовательской этики в практику подготовки научных кадров.
4. Являются официально опубликованными и проверяемыми документами, размещенными в открытом доступе на сайте ВАК (Объявления о защитах ВАК 2025). Авторы несут полную ответственность за содержание представленных материалов как на этапе защиты, так и после ее проведения.
5. Представляют репрезентативную картину состояния научной дисциплины. Поскольку диссертации защищаются по всей стране и в разных институциональных контекстах, они позволяют анализировать общие тенденции и различия в подходах к исследовательской этике в отечественной психологической науке.

## Материалы и методы

Данное пилотное исследование выполнено на основе вторичного анализа текстов диссертаций, размещенных в открытом доступе на официальном сайте ВАК. В анализ включались диссертации, отвечающие следующим критериям:

- 1) отрасль наук — психологические науки;
- 2) год защиты — 2025;
- 3) защита проводилась в диссертационном совете, действующем при ВАК;
- 4) наличие полного текста диссертации в свободном доступе.

Диссертации, выполненные в организациях, обладающих правом самостоятельного присуждения ученых степеней, исключались из анализа в связи с возможными отличиями в регламентации процедур описания исследовательской части и требований к этической экспертизе.

Итоговый объем выборки составил 91 диссертационное исследование, в том числе 13 докторских и 78 (к тексту двух кандидатских диссертаций не был получен доступ, одна докторская диссертация не содержала эмпирического материала). Анализ подвергались полные тексты диссертаций с акцентом на разделы, описывающие методологию и организацию эмпирического исследования — «процедура и методы исследования», «база и выборка исследования», «организация исследования» — и аналогичные по смыслу. Дополнительно осуществлялся целевой поиск по ключевым словам и их морфологическим вариантам, отражающим этическую проблематику: «этик\*», «этик\*», «информирован\*», «согласи\*», «добровольн\*», «конфиденц\*», «анонимн\*», «комитет\*», «комисс\*».

Для структурирования данных использовалась матрица анализа с выделением следующих индикаторов этической рефлексии в описании методов и процедуры исследования:

- упоминание информированного согласия участников и, в случае наличия, указание формы и процедуры получения согласия (письменное, устное, электронное, через согласие родителей/опекунов и др.);
- указание на добровольность участия;
- описание обеспечения анонимности или конфиденциальности;
- упоминание одобрения исследования этическим комитетом или иным экспертным органом;
- отдельное упоминание об этическом статусе исследования (например: «Так как исследование не включало участие людей, одобрение этического комитета не требовалось»).

Полученные данные подвергались качественному контент-анализу с элементами количественного описательного анализа.

## Результаты

Какие-либо элементы исследовательской этики отражены в 38 из 91 проанализированной диссертационной работы (42%). Анализ текстов диссертаций показал, что этические аспекты эмпирических исследований с участием людей отражены неявно и крайне неоднородно (табл. 1).

Наиболее часто фиксируются ссылки на упоминание согласия, добровольность участия и конфиденциальность или анонимность данных. Только в отдельных случаях подробно описано, как обеспечивалась конфиденциальность (шифры, псевдонимы, разделение персональных данных и результатов). Указание на информирование о цели исследования

Табл. 1. Распределение упоминаний этических требований в диссертациях по психологическим наукам, защищенных в 2025 г.

Table 1. Distribution of mentions of ethical requirements in dissertations in psychological sciences defended in 2025

Этический компонент	Количество диссертаций, n	Доля от общего количества диссертаций (n = 91), %	Доля от количества диссертаций, в которых упоминается исследовательская этика (n = 38), %
Частота упоминаний этических требований (любых)	38	42	–
Одобрение в этическом комитете	1	1	2,6
Упоминание согласия	29	31	76
Добровольность	21	23	55
Анонимность/ конфиденциальность	19	21	50
Информирование о цели исследования	14	15	37

встречается реже. Упоминания обращения к этическим комитетам оказались крайне редкими. Только в одной диссертации представлено явное указание на получение одобрения локального этического комитета с указанием учреждения. Данная работа выполнялась на базе Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н. И. Пирогова. В шести работах (7 % от 91 диссертации) встречаются общие декларативные формулировки вроде «исследование проводилось в соответствии с этическими принципами» или «учитывались этические нормы», однако они не подкреплены ссылкой на конкретную процедуру этической экспертизы и не могут рассматриваться как подтверждение официального этического одобрения.

Следует отметить, что хотя в 29 работах (27 % от 91) встречаются прямые или косвенные упоминания информированного согласия участников, однако лишь в единичных случаях процедура его получения описана детально. В шести работах указано, что ИС подписывалось письменно, в пяти — согласие выражалось устно или через форму/онлайн-отправку, в остальных случаях форма не уточнялась. В случаях, когда в исследовании принимали участие несовершеннолетние, ИС, как правило, получалось только от их родителей или законных представителей. При этом сведения о том, что согласие на участие в какой-либо форме было также предоставлено самими несовершеннолетними участниками, в большинстве диссертаций отсутствовали. Анализ формулировок показал, что, наряду с термином «информированное согласие», активно используются его функциональные аналоги: «дали согласие на участие», «подписали согласие», «согласие участников на обработку данных» и др. Наличие непосредственно текста ИС в приложении к работе скорее редкость, чем норма.

## **Выводы и обсуждение**

Несмотря на то что исследования в социальных и гуманитарных науках традиционно считаются менее рискованными по сравнению с биомедицинскими, они, как правило, не являются инвазивными, не связаны с медицинскими вмешательствами и редко сопряжены с угрозой физического вреда участникам. Интерес к вопросам исследовательской этики в данной области постоянно растёт. Это связано с тем, что риски в социальных исследованиях носят иной характер: они затрагивают личную автономию, психологическое благополучие, приватность,

репутацию и могут иметь негативные социальные последствия для участников. Особенно остро эти вопросы проявляются в исследованиях уязвимых групп, чувствительных тем, изучении травматического опыта или данных о здоровье.

В целом результаты данного пилотного исследования указывают на отсутствие унифицированных стандартов описания этических аспектов в диссертационных исследованиях по психологии, а также низкую распространенность понимания исследовательской этики как обязательного компонента научной работы с участием людей. Это подчеркивает необходимость институциональной поддержки этических практик и разработки единых методических рекомендаций для аспирантов, научных руководителей и диссертационных советов.

Получение одобрения в этическом комитете зафиксировано лишь в одной диссертационной работе. При отсутствии прохождения этической экспертизы мотивированные объяснения этому также не приводятся в работах. Это является и подтверждением наблюдения российских исследователей о том, что этические комитеты пока не воспринимаются молодыми учеными как полезные, легитимные и доступные институты, помогающие выполнить исследование на высоком уровне (Попова, Мацепуро 2024). Характерно, что диссертация, получившая одобрение этического комитета, была выполнена на базе медицинского университета, где процедуры этического сопровождения исследований являются обязательными и институционально закрепленными. Данный факт может свидетельствовать о трансфере этических исследовательских стандартов из медицинской сферы в область психологических и социальных наук, что подчеркивает значимость институциональных требований как фактора формирования этической культуры исследований.

Процедура информированного согласия упоминается в ряде работ, но часто в виде эквивалентов («дали согласие», «подписали согласие», «согласие родителей»). Редко прилагается текст информированного согласия. Формы ИС различаются: в значительном числе работ — письменный формат, в ряде — электронные анкеты.

Добровольность и анонимность часто декларируются, но формулировки разнятся и не всегда подкреплены процедурой (например, как фиксируется добровольность).

В заключение следует отметить, что этика эмпирических исследований с участием людей

в российской психологии находится в стадии становления. Чтобы переход к осознанной исследовательской культуре, где защита участников и прозрачность научного процесса стали таким же стандартом, как валидность и надежность методик, состоялся, очевидно нужен целый ряд организационных новшеств и образовательных усилий.

Данное пилотное исследование по изучению практик защиты участников исследования в российской психологической науке не лишено ограничений. Во-первых, был использован крайне ограниченный набор данных — менее 100 диссертаций. Анализ диссертаций, защищенных в 2025 г., позволяет оценить наиболее актуальные исследовательские практики, однако не дает возможности проследить временные тенденции. Кроме того, в данном массиве рассматривались только диссертации, защищенные по системе ВАК, что отражает преимущественно классический подход к подготовке диссертаций. Можно предположить, что работы, защищенные в учреждениях, присуждающих собственные ученые степени, могут отличаться используемыми практиками.

Примененный дескриптивный подход также не позволяет количественно оценить вклад различных факторов (например, институциональной принадлежности, дисциплинарной области, используемых методов или исследуемой проблематики) в вероятность следования тем или иным нормам исследовательской этики. Мы надеемся, что данное исследование станет первым шагом в серии более углубленных работ, посвященных этой проблематике.

### Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

### Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

### Соответствие принципам этики

Исследование не включало участие людей или вмешательства, так как было основано на анализе вторичных данных из открытых источников. Соответственно получение одобрения этического комитета не требовалось.

### Ethics Approval

The study did not involve human subjects or any form of intervention, as it was based on the analysis of secondary data from publicly available sources. Therefore, ethics committee approval was not required.

### Вклад авторов

Антонова Н. А. — создание базы данных, анализ, подготовка рукописи статьи.

Ерицян К. Ю. — разработка концепции и дизайна исследования, подготовка рукописи статьи.

### Author Contributions

Natalya A. Antonova: development of the database, data analysis, preparation of the manuscript.

Kseniya Yu. Eritsyayn: conceptualization and design of the study, preparation of the manuscript.

### Финансирование

Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 67-ВГ).

### Funding

The research was supported by an internal grant from Herzen University (project No. 67-VG)

## Литература

- Захарова, Ю. В. (2024) Проявление морального отчуждения у психологов-консультантов в ситуациях профессионального взаимодействия с клиентами. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 21, № 1, с. 123–143. <http://doi.org/10.17323/1813-8918-20234-1-123-143>
- Конкурсная документация на проведение открытого публичного конкурса на получение грантов Российского научного фонда по мероприятию «Проведение фундаментальных научных исследований и поисковых научных исследований отдельными научными группами» приоритетного направления деятельности Российского научного фонда «Поддержка проведения научных исследований и развития научных коллективов, занимающих лидирующие позиции в определенных областях науки». (2025) [Электронный ресурс]. URL: <https://ias.rscf.ru/app/ext/user/conf/contests/docs/2026/124.pdf> (дата обращения 15.09.2025).
- Метелькова, Е. И. (2024) Институционализация психологической помощи в системе высшего образования Российской Федерации. *Вестник практической психологии образования*, т. 21, № 1, с. 34–49. <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210103>
- О порядке проведения биомедицинских исследований у человека. (2002) Бюллетень ВАК № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://lec.kpfu.ru/wp-content/uploads/2024/02/rasporyazhenie-vysshej-attestacionnoj-komissii-o-poryadke-provedeniya-biomedicinskih-issledovanij-u-cheloveka-opublikovannom-v-byulletene-vak-2002-%E2%84%96-3.pdf> (дата обращения 14.09.2025).
- Объявления о защитах ВАК. (2025) Высшая аттестационная комиссия. [Электронный ресурс]. URL: <https://vak.gisnauka.ru/adverts-list/advert> (дата обращения 11.09.2025).

- Пономарева, В. В., Шведовская, А. А., Мешкова, Н. В. (сост.). (2025) *Руководство по подготовке публикаций в научных рецензируемых журналах Московского государственного психолого-педагогического университета: методическое пособие*. М.: Изд-во Московского государственного психолого-педагогического университета, 60 с.
- Попова, Е. В., Мацепуро, Д. М. (2024) Исследовательская этика: представления и практики российских молодых учёных. *Высшее образование в России*, т. 33, № 7, с. 124–143. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-7-124-143>
- Шаболтас, А. В. (2023) Этические основы психотерапии и психологического консультирования. В кн.: *Психотерапия. Национальное руководство*. М.: ГЭОТАР-Медиа, с. 50-59.
- Этический кодекс психолога*. (2012) Российское психологическое общество. [Электронный ресурс]. URL: <https://psyru.ru/rpo/documentation/ethics.php> (дата обращения 01.09.2025).
- Boulton, M., Parker, M. (2007) Informed consent in a changing environment. *Social Science & Medicine*, vol. 65, no. 11, pp. 2187-2198. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.08.002>
- Ethical principles of psychologists and code of conduct*. (2017) Washington: American Psychological Association Publ., 20 p.
- EU Grants: How to complete your ethics self-assessment*. (2021) European Commission. [Online]. Available at: [https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/common/guidance/how-to-complete-your-ethics-self-assessment\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/common/guidance/how-to-complete-your-ethics-self-assessment_en.pdf) (accessed 15.09.2025).
- Varkey, B. (2021) Principles of clinical ethics and their application to practice. *Medical principles and practice*, vol. 30, no. 1, pp. 17–28. <https://doi.org/10.1159/000509119>

## References

- Boulton, M., Parker, M. (2007) Informed consent in a changing environment. *Social Science & Medicine*, vol. 65, no. 11, pp. 2187-2198. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.08.002> (In English)
- Ethical principles of psychologists and code of conduct*. (2017) Washington: American Psychological Association Publ., 20 p. (In English)
- Eticheskij kodeks psikhologa [Ethical Code of the Psychologist]*. (2012) Rossijskoe psikhologicheskoe obshchestvo [Russian Psychological Society]. [Online]. Available at: <https://psyru.ru/rpo/documentation/ethics.php> (accessed 01.09.2025). (In Russian)
- EU Grants: How to complete your ethics self-assessment*. (2021) European Commission. [Online]. Available at: [https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/common/guidance/how-to-complete-your-ethics-self-assessment\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/common/guidance/how-to-complete-your-ethics-self-assessment_en.pdf) (accessed 15.09.2025). (In English)
- Konkursnaya dokumentatsiya na provedenie otkrytogo publichnogo konkursa na poluchenie grantov Rossijskogo nauchnogo fonda po meropriyatiyu "Provedenie fundamental'nykh nauchnykh issledovanij i poiskovykh nauchnykh issledovanij ot del'nymi nauchnymi gruppami" prioritetnogo napravleniya deyatel'nosti Rossijskogo nauchnogo fonda "Podderzhka provedeniya nauchnykh issledovanij i razvitiya nauchnykh kollektivov, zanimayushchikh lideruyushchie pozitsii v opredelennykh oblastiakh nauki" [Competition documentation for an open public competition for grants from the Russian Science Foundation for the event "Fundamental and exploratory research by individual research groups" under the priority area of the Russian Science Foundation "Support for research and development of research teams that hold leading positions in specific fields of science"]*. (2025) [Online]. Available at: <https://ias.rscf.ru/app/ext/user/conf/contests/docs/2026/124.pdf> (accessed 15.09.2025). (In Russian)
- Metel'kova, E. I. (2024) Institutionalization of Psychological Assistance in the Higher Education System of the Russian Federation]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya — Bulletin of Practical Psychology of Education*, vol. 21, no. 1, pp. 34–49. <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210103> (In Russian)
- O poryadke provedeniya biomeditsinskikh issledovanij u cheloveka [On the procedure for conducting biomedical research on humans]*. (2002) Byulleten' VAK № 3 [Bulletin of the Higher Attestation Commission No. 3]. [Online]. Available at: <https://lec.kpfu.ru/wp-content/uploads/2024/02/rasporyazhenie-vyshej-attestatcionnoj-komissii-o-poryadke-provedeniya-biomediczijskih-issledovanij-u-cheloveka-opublikovannom-v-byulletene-vak-2002-%E2%84%96-3.pdf> (accessed 14.09.2025). (In Russian)
- Ob'yavleniya o zashchitakh VAK [Announcements about VAK defenses]*. (2025) Vysshaya attestatsionnaya komissiya [Higher Attestation Commission]. [Online]. Available at: <https://vak.gisnauka.ru/adverts-list/advert> (accessed 11.09.2025). (In Russian)
- Ponomareva, V. V., Shvedovskaya, A. A., Meshkova, N. V. (comps.). (2025) *Rukovodstvo po podgotovke publikatsij v nauchnykh retsenziruemykh zhurnalakh Moskovskogo gosudarstvennogo psikhologo-pedagogicheskogo universiteta: metodicheskoe posobie [Guidelines for preparing publications in peer-reviewed scientific journals of the Moscow State University of Psychology and Education: a methodological manual]*. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education Publ., 60 p. (In Russian)
- Popova, E. V., Matsepuro, D. M. (2024) Issledovatel'skaya etika: predstavleniya i praktiki rossijskikh molodykh uchenykh [Research Ethics: Ideas and Practices of Russian Young Scientists]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* —

- Higher Education in Russia*, vol. 33, no. 7, pp. 124–143. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-7-124-143> (In Russian)
- RF low (2002) O poryadke provedeniya biomeditsinskikh issledovaniy u cheloveka [On the procedure for conducting biomedical research involving humans]. *Bulletin of the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education of Russia*, no. 3, pp. 46–48. (In Russian)
- Shaboltas, A. V. (2023) Eticheskie osnovy psikhoterapii i psikhologicheskogo konsul'tirovaniya [Ethical Foundations of Psychotherapy and Psychological Counseling]. In: *Psikhoterapiya. Natsional'noe rukovodstvo [Psychotherapy. National Guidelines]*. Moscow: GEOTAR-Media Publ., pp. 50–59. (In Russian)
- Varkey, B. (2021) Principles of clinical ethics and their application to practice. *Medical principles and practice*, vol. 30, no. 1, pp. 17–28. <https://doi.org/10.1159/000509119> (In English)
- Zakharova, Yu. V. (2024) Proyavlenie moral'nogo otchuzhdeniya u psikhologov-konsul'tantov v situatsiyakh professional'nogo vzaimodejstviya s klientami [Moral Disengagement in Counseling Psychologists in Situations of Professional Interaction with Clients]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki — Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 21, no. 1, pp. 123–143. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-20234-1-123-143> (In Russian)

#### Сведения об авторах

АНТОНОВА Наталья Александровна — *Natalia A. Antonova*

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

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 7820-7905, Scopus AuthorID: 55808517100, ResearcherID: AAB-8666-2019, ORCID: 0000-0002-5471-8902, e-mail: [antonova.natalia11@gmail.com](mailto:antonova.natalia11@gmail.com)

Кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психологической помощи.

ЕРИЦЯН Ксения Юрьевна — *Ksenia Yu. Eritsyayn*

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

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

SPIN-код: 6034-3155, Scopus AuthorID: 55628885300, ResearcherID: K-7144-2013, ORCID: 0000-0002-4400-0593, e-mail: [ksenia.eritsyan@gmail.com](mailto:ksenia.eritsyan@gmail.com)

Кандидат психологических наук, научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Когнитивные исследования в образовании».